

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAURÍCIO MARQUES CANTO JÚNIOR

EDUCAÇÃO JURÍDICA:  
pressupostos de uma atividade docente

CURITIBA  
2008

MAURÍCIO MARQUES CANTO JÚNIOR

EDUCAÇÃO JURÍDICA:  
pressupostos de uma atividade docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito, Área de Concentração em Direito das Relações Sociais, Setor de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Prof. Orientador: Dr. Eduardo de Oliveira Leite

CURITIBA  
2008

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

MAURÍCIO MARQUES CANTO JÚNIOR

EDUCAÇÃO JURÍDICA:  
pressupostos de uma atividade docente

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Direito, Setor de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Leite  
Departamento de Ciências Jurídicas, UFPR

A todos aqueles que não estão aqui, mas presentes  
em nossas memórias, corações e orações.  
Especialmente ao meu tio-avô Dom Narbal da Costa Stencel,  
por me mostrar Deus pela intuição do Amor.  
Ao meu tio Reinaldo Marques Canto,  
por me lembrar de ser.  
Ao meu avô, Plínio Marques Canto,  
por permancer íntegro a sua vida até o final,  
E à Marina Dalla-Rosa,  
A mais nobre flor dos Campos Gerais,  
levada para tornar mais belos os Jardins do Céu.

Sob o risco de preterir pessoas,  
Agradeço à Bibliotecária Regiane de Souza Martins,  
que nunca poupou esforços para contribuir com este e vários outros trabalhos.  
Ao Dartagnan Zanella,  
nosso filólogo, exemplo de retidão de caráter e afeição.  
Ao Luiz Gonzaga,  
esclarecendo, com sua genialidade e boa vontade, as dúvidas mais pueris.  
Ao Pachequinho,  
ao endossar minha presença e ainda me retribuir com sua amizade.  
Ao LV,  
onde palavras não dignificariam a sua presença em minha vida, rogando que minhas  
ações a façam.  
Estendo os agradecimentos a toda sua especial família, que me acolheram em um  
lugar, então inóspito e estranho, fazendo-o minha casa.  
À Ginilda Maggi de Almeida Torres,  
sábia conselheira.  
À Presidenta do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, minha Mãe,  
exemplo de paciência, amor e bondade.  
Ao meu Pai,  
Pela incomensurável força e inexaurível amor à família.  
Às minhas irmãs, sobrinha/afilhada, sobrinho, e toda a família, fonte da minha vida.  
A todos os meus amigos  
que tiveram paciência e companheirismo.  
A todos, todos os meus amores, do passado, do presente e do futuro,  
me ajudando a lembrar, sempre, o valor da vida.  
À minha esposa e meus filhos,  
Ainda sem nomes, por isso sem rostos, mas sempre presentes, inspirando-me.  
A todos os alunos, origem e destino dos meus esforços intelectuais tendentes à fé  
no Ser Humano e na Educação enquanto dignificadora de nossa existência.  
Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Leite,  
O verdadeiro paradigma de um Professor.

Antes de modificar o mundo, dê três voltas dentro da sua casa.

Provérbio Chinês.

## RESUMO

Apresenta este trabalho o conjunto de pressupostos necessários a uma atuação docente na área do Direito. Preliminarmente, buscou-se demonstrar a existência, necessidade e condições de produção científica, epistêmica, enquanto elemento explicitador do conteúdo a ser ministrado em atividade docente. Após, com a apresentação da ontologia, delineou-se sobre o fenômeno jurídico. No segundo capítulo, o escopo é a compreensão do conceito Educação. Reconhecidas a imprescindibilidade da linguagem para qualquer produção cultural e a inevitabilidade da política na conformação social, inaugurou-se o terceiro capítulo com o conhecimento do *locus* da Educação Superior e a regulamentação jurídica do curso de Direito. Reunindo os conceitos relevantes para o ensino jurídico no final da terceira parte, instaura-se o derradeiro capítulo demonstrando as condições externas e internas no ato de ensino jurídico, explicitando e exemplificando avaliações plausíveis para objetivos educacionais possíveis no ensino da graduação em Direito. Conclui-se o capítulo com um exemplo real de atividade docente, demonstrando a utilidade e adequação dos conceitos apresentados, quais sejam: a visão honesta, ainda que incompleta; a escolha consciente de paradigmas ideológicos e existenciais; o rigor científico; a precisão terminológica; o amor ao conhecimento; a busca, nunca alcançada, da verdade. Esses são alguns dos pressupostos necessários para o ensino, e aprendizagem, do Direito

Palavras Chave: Pressupostos – Educação – Ensino Jurídico.

## ABSTRACT

The set of necessary presuppositions to the act of teaching in the field of the law is the aim of this essay. Preliminarily, the quest was to demonstrate the existence, necessity and conditions of scientific, epistemology production, explicit element of the content to be administered in teaching activity. After, with the presentation of the ontology, it was outlined on the legal phenomenon. In the second chapter, the aim is the understanding of the concept Education. When the indispensability of the language was recognized for any cultural production and the inevitability of the politics in the social configuration, started the third chapter with the knowledge of the locus of the Higher Education and the legal regulation of the law school. Joining the relevant concepts for the law teaching in the end of the third part, the last chapter is set up demonstrating the extern and internal conditions in the act of law teaching, setting out and exemplifying credible evaluations for education possible objectives in the teaching of the law. The last chapter is concluded with a real example of teaching activity, demonstrating the usefulness and adaptation of the presented, they are: the honest vision, even incomplete; the conscious choice of ideological and existential paradigms; the scientific rigidity; the terminology accuracy; the love to the knowledge; the search, never reached, of the truth. These are some of the necessary presuppositions for the teaching, and apprenticeship, of the law.

Key words: Presuppositions – Education – Law Teaching.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	09
<b>1. O FENÔMENO JURÍDICO</b>	11
1.1 PRESSUPOSTOS GNOSIOLÓGICOS	11
1.1.1 O Sentido da Lógica	13
1.1.2 A Lógica nas Ciências Humanas	21
1.2 PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS	26
1.2.1 Tipos de Objetos	27
1.2.2 axiologia e objetos culturais.	31
1.3 O FENÔMENO JURÍDICO	37
1.3.1 Pressupostos do Fenômeno Jurídico	39
1.3.2 Poder e Ação Social	40
1.3.3 Instrumento Jurídico	43
<b>2 EDUCAÇÃO</b>	49
2.1 CONCEITO	49
2.1.1 Linguagem	52
2.1.2 O <i>Trivium</i>	59
2.2 EDUCAÇÃO POLÍTICA	64
2.4.1 Estado	64
2.4.2 Regime Jurídico do Ensino	67
<b>3 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITO</b>	76
3.1 O CONCEITO DE UNIVERSIDADE	76
3.2 A REGULAMENTAÇÃO JURÍDICA DO CURSO DE DIREITO	79
3.3 O ENSINO JURÍDICO	95
<b>4 A PRAGMÁTICA NO ENSINO JURÍDICO</b>	104
4.1 PRESSUPOSTOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS	105
4.2 OBJETIVOS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO	111
4.3 EXEMPLOS PRÁTICOS DE ATIVIDADE DOCENTE	128
<b>CONCLUSÃO</b>	133
REFERÊNCIAS	141

## INTRODUÇÃO

O presente estudo visa abarcar, de forma racional, dentro do âmbito jurídico-teórico, algumas possibilidades apresentadas na área da Educação Jurídica.

Preliminarmente, deve-se reconhecer os fundamentos filosóficos do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná.

O programa se “propõe captar no direito em movimento os saberes transformadores da sociedade e dar-lhes explicitação, crítica e construtiva, na seara jurídica.” Recusando fronteiras epistemológicas, interdisciplinarmente, busca a passagem do clássico para o contemporâneo. É um espaço fomentador de formação de docentes e pesquisadores. Procura instrumentos hábeis para, em comunidade científica, se desenvolver e “ampliar seus horizontes com eficácia social.”

É um Programa aberto e plural, dogmaticamente crítico, doutrinariamente poroso, agindo construtivamente para exercitar as possibilidades emancipatórias do Direito na sociedade nacional.

Seus projetos de pesquisa devem coincidir com os desafios da qualidade de ensino e com a função social da Universidade Pública. Compromissada com a efetividade dos princípios e direitos constitucionalmente dignificados, é instrumento dinâmico de transformação social. Também é destacada pela sua abertura à participação democrática, permitindo a construção livre de idéias e conceitos que, aristotelicamente, atualizem a cultura na sociedade.

Também é necessário reconhecer a garantia constitucional lavrada no seu artigo 206, especificamente os seguintes princípios: liberdade de aprender e pesquisar; além do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Dito isso, deve-se observar o disposto no parecer CNE/CES n.º 776/97, onde fundamenta que as diretrizes curriculares devem estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia intelectual.

Observadas essas preliminares, informa-se que a linha de pesquisa deste trabalho está orientada para o reconhecimento de novos paradigmas do Direito, impondo a necessária originalidade na percepção do fenômeno jurídico.

Assim, esta pesquisa está orientada para o reconhecimento epistêmico da Educação no Direito.

Para realizar tal intento, buscar-se-á, previamente, a ratificação da existência da inteligência humana para a busca da verdade, para o encontro da consciência

com a realidade dos objetos. Explicitar-se-á que este encontro gerará teorias e doutrinas, as quais formarão o conteúdo a ser ministrado no ensino jurídico.

Dito isso, procurar-se-á um conceito que possibilite a existência do conhecimento. Reconhecido este conceito, a racionalidade da gnosiologia, dever-se-á compreender o destino da consciência. Ou seja: verificar a existência de objetos.

Após, investigar-se-á a forma realizada para a existência de teorias e sistemas epistêmicos. Compreendido o método, aplicar-se-á ao conhecimento do fenômeno jurídico.

Compreendido o Direito, investigar-se-á a Educação. Procurar-se-á delimitar o âmbito conceitual da Educação e determinar o seu âmbito fenomenológico.

Em seguida, buscar-se-á, fundado nos conceitos apreendidos, compreender, epistemologicamente, a Educação no Direito.

Assim, dissertar-se-á sobre a normatização, paradigmaticizada pelas diretrizes curriculares, do ensino superior, demonstrando a aplicabilidade dos conceitos pesquisado na ensinagem para a Educação Jurídica.

Analisar-se-ão os pressupostos objetivos e subjetivos do ensino do Direito, ratificando-se a formação conceitual do fenômeno jurídico.

Ao final, alguns objetivos educacionais de domínio cognitivo e afetivo serão apresentados, expondo-se exemplos para avaliar a realização dos indigitados objetivos. Concluir-se-á com um exemplo real de atividade docente, demonstrando a coerência, utilidade e pragmaticidade dos conceitos revelados.

Espera-se, com este trabalho: a dignificação dos princípios inerentes ao Programa; à ordem jurídica e, principalmente; à honestidade, retidão moral e intelectual dos atores no processo de Educação.

## 1 O FENÔMENO JURÍDICO

Pretende este primeiro capítulo o conhecimento da formação racional, epistêmica, do conteúdo mínimo imprescindível ao ensino do Direito. Ou seja: a partir de pressupostos evidentes (fenômenos perceptíveis), apodícticos,<sup>1</sup> buscar-se-ão noções necessárias ao ensino jurídico. Os pressupostos evidentes serão conhecidos conforme ocorra a demonstração racional da realidade fenomênica através do método fenomenológico. Assim, buscar-se-á a percepção da realidade para compreender que a justificativa intelectual<sup>2</sup> na determinação de objetos a serem lecionados é pressuposto moral, e ético, de formação e atuação docente.

Informa-se, também, que a busca desses conceitos é a tentativa de uma primeira aproximação à uma teoria do Direito a partir da demonstração de aspectos evidentes do fenômeno jurídico. Estes aspectos deverão compor as idéias indispensáveis à Educação.

Justifica-se este capítulo no reconhecimento de que não é possível a existência de concepção de ensino anterior à compreensão do modo de conhecer objetos e invenção de teorias que constituirão o conteúdo a ser lecionado.

### 1.1 PRESSUPOSTOS GNOSIOLÓGICOS

O homem, na tentativa de compreensão de sua existência, e das relações decorrentes dessa, procura modos de satisfação racional na determinação da faticidade da realidade e da vida humana. Quer dizer: o ser humano, enquanto capacidade específica, própria ou inerente, de racionalidade, busca saber porque, e como, os fatos ocorrem. Afinal, “todos os homens tem naturalmente o desejo de saber.”<sup>3</sup>

Esta tendência inata do ser humano acarretará na necessidade de se buscar o conhecimento sobre os objetos que venham à sua consciência.

---

<sup>1</sup> Demonstráveis, óbvios, verdadeiros.

<sup>2</sup> Esta justificativa intelectual é, exatamente, o objeto deste capítulo: a demonstração racional de elementos que, necessariamente, antecedem e compõe a compreensão do fenômeno jurídico.

<sup>3</sup> ARISTÓTELES. *Metafísica de Aristóteles*. p. 05. Do original: “Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber”, em tradução livre.

Sendo assim, a gnosiologia se ocupa dos modos de atualização (em sentido aristotélico) do conhecimento. Ou seja: de que maneira este conhecimento ocorre e quando este mero conhecimento, vulgar,<sup>4</sup> tornar-se-á científico, epistemológico.

Conforme se depreende de Mário Ferreira dos Santos: “Há um saber comum e um saber especulativo, procurado, buscado. O primeiro, o vulgar, chamavam os gregos de *doxa*, palavra que significa opinião, e o segundo chamavam de *epistême*, que é o saber especulativo, conforme a divisão proposta por Platão.”<sup>5</sup>

A demonstração da superação metódica do conhecimento vulgar para o conhecimento científico, normalmente objeto de ensino, é o cerne desta primeira parte.

Perceba-se que, liminarmente, deve-se notar ser a percepção da realidade, pelo ser humano, imediata: não há dúvidas da existência de um conjunto de objetos que serão destinos da consciência. Ou seja: o ser humano perceber a existência da realidade é notório<sup>6</sup>, apodíctico. Mas entender essa realidade e conseguir impor relações causais ou finalísticas que obtenham credibilidade epistêmica decorrerá de certas condições intelectuais. Cabe a este capítulo buscar, em juízo deliberativo, explicitá-las.

Não é possível conhecer o que não se percebe. Assim, apenas o que é percebido, seja pelos meios organolépticos ou intelectuais,<sup>7</sup> é objeto de conhecimento. Independentemente da postura filosófica, epistemológica ou ideológica,<sup>8</sup> é fato notório a existência do conhecimento como decorrência de uma percepção da existência de uma realidade externa à consciência. Esta percepção pode ser pré-determinada, encontrada no objeto ou mesmo no fenômeno, ou decorrente do discurso que a descreva.<sup>9</sup> Não importa a fonte: o fato é que apenas o que é percebido, na própria realidade ou no pensamento, é conhecido. Quer dizer: a forma, origem e validade do conhecimento são independentes do pressuposto da existência da percepção.

Assim, dos objetos percebidos, alguns são escolhidos como a expressão da verdade. Ou melhor: a partir de inferências ou raciocínios sobre os objetos

<sup>4</sup> Doxa, no sentido platônico.

<sup>5</sup> SANTOS, Mário Ferreira dos. *Filosofia e Cosmovisão*. p. 25.

<sup>6</sup> Seja pelos meios organolépticos ou intelectuais.

<sup>7</sup> Organolépticos: audição, tato, paladar, olfato e visão. Intelectuais: utilização de raciocínio.

<sup>8</sup> Indicam-se, de modo exemplificativo, as condições *a priori* do conhecimento, *a posteriori* empírica e a fenomenologia husserliana.

<sup>9</sup> Daí as concepções paradigmáticas do sujeito, objeto ou linguagem.

percebidos, a mente humana realiza atos de compreensão, associando e escolhendo causas e conseqüências, ou finalidades, a esses objetos.

Por exemplo: se uma criança, ao jogar uma pedra na água, percebe as ondas que se movem, buscará um raciocínio que satisfaça essa relação percebida; ou, ao se perceber a ação humana, compreender quais são os motivos do agente, suas intenções e a finalidade inerente à sua ação, compõem os elementos que integrarão a realidade determinante à capacidade humana de raciocinar.

A aceitação da existência da percepção e a admissão da necessidade humana de impor causas e conseqüências, ou finalidades, à relação entre os objetos, irão compor os pressupostos necessários à existência da formação de um conteúdo que possa servir de objeto ao conhecimento e, por extensão, ao ensino.

Admitida a percepção, verificado que o conhecimento é pressuposto, e conteúdo, do ensino, caberá compreender quais meios são utilizados para que a imposição de causas e conseqüências, ou finalidades, às relações percebidas, obtenham coerência e credibilidade epistêmica.

A credibilidade epistêmica é condição à existência de um conteúdo para o ensino. Essa é a função da lógica, assunto da próxima subseção.

### 1.1.1 O Sentido da Lógica

Quando os raciocínios são produzidos – ou seja, imaginados – o ser humano, em sua aptidão inata de compreensão, acredita, crê, que seu raciocínio seja coerente com a realidade. Mas é possível que nem todos os raciocínios sejam coerentes entre si, sendo necessário purificá-los, extirpá-los de incoerências e contradições. Afinal, não se é racionalmente aceito que, sobre um mesmo fenômeno, causas antitéticas possam ser, concomitantemente, aceitas (conforme será explicitado ao se tratar da lógica formal).

Depuradas as contradições, essas causas são, finalmente, explicadas, explanadas, expostas, tornando um conjunto de idéias que justificam, racionalmente,<sup>10</sup> uma determinada realidade.

---

<sup>10</sup> A questão da racionalidade será tratada neste capítulo.

Esta necessidade de ausência de contradições iniciou-se com Parmênides, o indutor da Lógica Clássica, formal,<sup>11</sup> desenvolvida por Aristóteles (que a chamava de analítica)<sup>12</sup>. A frase que inicia essa lógica, formal, é: “O ser é, o não ser não é”<sup>13</sup>.

Esta frase determina três conseqüências apodícticas,<sup>14</sup> evidentes, racionalmente invencíveis, quais sejam:

Se o ser é, o não ser não é. Ou uma coisa é, ou não é. Quer dizer, é o princípio da identidade: se é, é, se não é, não é.

O outro princípio, decorrente logicamente do primeiro, se compreende da seguinte maneira: se é, é, se não é, não é. Então não pode ser e não ser ao mesmo tempo. (note-se que, se forem tempos diferentes, não há problema). Quer dizer, é o princípio da não-contradição: algo não pode ser, e não ser, ao mesmo tempo.

O terceiro princípio é chamado de terceiro excluído, ou seja: se não não é, então é. Dito de outra forma: se não é, então não é. Quer dizer, se o universo fosse constituído exclusivamente de quadrados e triângulos, e se percebe que aquele objeto não é um triângulo, então se sabe que aquele objeto é um quadrado.

Parece óbvio, tautológico, quase teratológico, mas exatamente por isso é chamado de lógica. E por ser tão óbvio, é apodíctico, evidente, racionalmente invencível. Quer dizer: a lógica formal é invencível.

Claramente, a constituição empírica, real-concreta, da realidade é multifacetada, complexa, mas a necessidade de sua compreensão não precisa sê-la. Principalmente se a intenção é demonstrar, em juízo deliberativo, em exame perfunctório, as noções epistêmicas mínimas exigíveis ao Direito.

Do complexo real caberá à inteligência compreender a verdade.<sup>15</sup>

Note-se o uso contínuo da palavra razão. Deve-se compreender razão como a capacidade humana de conhecer a medida das coisas. Em analogia, seria como a medida utilizada na averiguação de comprimento, enquanto regra escalar utilizada em uma régua. Também é possível, por analogia, pensar razão como razão:

<sup>11</sup> Formal porque independe de uma comparação com a realidade para a busca da verdade material (caso esta fosse atingível).

<sup>12</sup> Da sua obra homônima.

<sup>13</sup> “[...] ‘o que é, é – e não pode deixar de ser.’ [...]” e “[...] (o) ente é pois é ser, e nada não é; [...]” Os *Pré-Socráticos*: fragmentos, doxografia e comentários. p. 21 e 122, respectivamente.

<sup>14</sup> O termo é escrito, em português de Portugal: “apodícticas”. No Brasil, também é usual “apodícticas”, significando evidente, convincente, óbvio, até lúdimo.

<sup>15</sup> Conforme diria Antonio Machado: “la verdad és lo que és, y sigue siendo verdad, aunque se pense ao revés.” In: *Antologia Poética*. p. 32

quantidade exata, e necessária, de nutrientes e oligoelementos utilizados para a alimentação de algo.<sup>16</sup>

Assim, para a compreensão do universo, utiliza-se da razão. A razão organiza-se da lógica e a lógica organiza a relação entre os fatos, justificando à mente inquieta o entendimento do todo, até a medida da certeza, apodíctica. Conforme se depreende de Einstein: “A razão humana, eu o creio muito profundamente, parece obrigada a elaborar antes e espontaneamente formas cuja existência na natureza se aplicará a demonstrar em seguida.”<sup>17</sup>

O uso da razão para a compreensão da realidade conseguirá, em última instância, a compreensão do *modus in rebus*<sup>18</sup> do real-concreto. Ou seja: o modo de ser da realidade é compreendido com a instrumentalização da razão, utilizando-se da consciência.

Nesses termos, o emprego racional para a compreensão do universo, no sentido científico, repetível, provável (com capacidade de prova), baseou-se, desde o início da compreensão humana racional dos fenômenos naturais e humanos, nos seguintes modos, ou métodos (caminhos) de abordagem: indutivo, dedutivo, hipotético-dedutivo (confirmacionista e corroboracionista), dialético e fenomenológico,<sup>19</sup> conforme se discorrerá nesta subseção.

Esses métodos são os caminhos utilizados pela lógica para a formação de teorias e idéias<sup>20</sup> epistemicamente aceitas. Esses conteúdos, conhecimento, são produzidos pela ciência, tornando-se objetos de ensino.

Por compor um dos elementos do ensino, o próprio objeto a ser lecionado, devem ser conhecidos os seus procedimentos metodológicos para que se compreenda e se explicita a causa da formação de teorias e idéias.

Assim, analisam-se os métodos de abordagem:

O método indutivo é a abordagem típica do empirismo, do conhecimento gerado pela compreensão das relações causais homogêneas percebidas na realidade concreta. Quer dizer: ao se analisar fatos, notam-se repetições. Compreendendo o limite dessas repetições, leis causais são induzidas a serem

<sup>16</sup> Essas comparações, meras analogias, são fruto da experiência refletida do autor deste trabalho.

<sup>17</sup> EINSTEIN, Albert. *Como Vejo o Mundo*. p. 77.

<sup>18</sup> Por analogia: a teoria das tensões de Mário Ferreira dos Santos.

<sup>19</sup> FEIJÓ, Ricardo. *Metodologia e Filosofia da Ciência*: aplicação na teoria social e estudo de caso. *Passim*. Base para o texto sobre métodos de abordagem. Note-se que esses métodos foram simplificados para expor apenas o seu conteúdo essencial.

<sup>20</sup> A partir de inferências ou especulações.



formadas. Também é conhecida pela seguinte expressão: do particular para o geral. Um exemplo notório (*mutatis mutandis*) é a própria formação de súmulas vinculantes: havendo várias decisões no mesmo sentido, percebe-se que as próximas serão julgadas da mesma forma, criando a lei geral (a própria súmula).

Já o método dedutivo, próprio do idealismo, parte do pressuposto exatamente contrário ao método indutivo. Já se conhecem leis gerais e, essas, podem prever as consequências dos fatos (fenômenos). V.G.: conhecendo-se a lei da gravidade (os corpos se atraem na proporção direta de suas massas e na inversa do quadrado de suas distâncias), ao se soltar uma pedra de uma determinada altura, pode-se deduzir que esta irá cair sob determinada aceleração. Quer dizer: O raciocínio dedutivo parte do geral (lei), ao particular (fato). A partir de princípios, leis ou teorias consideradas verdadeiras e indiscutíveis, prediz-se a ocorrência de casos particulares com base na lógica do silogismo. No Direito, a tentativa de subsunção da interpretação da lei (norma), ao fato concreto, é, guardada as devidas proporções e restrições decorrentes do princípio da finalidade, conforme será posteriormente expandido, considerado como um método dedutivo.

Em relação ao método hipotético-dedutivo (verificacionista e corroboracionista), percebe-se: ainda não se conhece a lei causal.<sup>21</sup> O raciocínio é próximo com o dedutivo: por hipótese, supõe-se alguma lei verossímil. Então, testa-se a lei. Com esse teste sendo positivo, afinal sendo negativo anula-se a hipótese, tem-se duas abordagens filosóficas possíveis: a lei (hipótese testada) torna-se verificada ou corroborada. Assim, as duas abordagens possíveis são as seguintes:

O método hipotético-dedutivo verificacionista assume a posição de que, sendo a hipótese verificada (vero/verdadeiro), a lei testada torna-se obrigatória, imutável, veraz. Então, o método de abordagem hipotético-dedutivo verificacionista diferencia-se do corroboracionista por uma postura filosófica, qual seja: ao realizar o teste, sendo o teste positivo, não apenas se confirma a hipótese, mas esta se torna verdadeira, daí, imutável. Todas as teorias ortodoxas existentes, inclusive no Direito, se fundamentam na postura metodológica e filosófica do verificacionismo.

Já abordagem hipotético-dedutiva corroboracionista possui a seguinte estrutura: se a hipótese conseguiu um teste afirmativo, não significa que a hipótese seja verdadeira, apenas que esta não se provou ser falsa. Assim, a hipótese torna-

---

<sup>21</sup> Este método é principalmente utilizado para evoluir (aprimorar) alguma teoria que ainda não esteja completa.

se aceita por não se ter provado a sua falsidade. É o método derivado da concepção epistemológica de Karl Popper, com seus níveis de falseabilidade.

Popper alicerçou essa teoria porque não aceitava o raciocínio indutivo.<sup>22</sup>

Ora, está longe de ser óbvio, de um ponto de vista lógico, haver justificativa no inferir enunciados universais de enunciados singulares [...] independentemente de quantos casos de cisnes brancos possamos observar, isso não justifica a conclusão de que *todos* os cisnes são brancos.<sup>23</sup>

Então, ao logicamente impossibilitar a existência do indutivismo, Popper afirma que uma teoria pode apenas ser aceita, corroborada. Nas suas próprias palavras:

Importa acentuar que uma decisão positiva só pode proporcionar alícerce temporário à teoria, pois subsequentes decisões negativas sempre poderão constituir-se em motivo para rejeitá-la. Na medida em que a teoria resista a provas pormenorizadas e severas, e não seja suplantada por outra, no curso do progresso científico, poderemos dizer que ela “comprovou sua qualidade” ou foi “corroborada” pela experiência passada.<sup>24</sup>

A relevância deste método é o reconhecimento de que teorias, por mais se sejam coerentes e conformes a realidade, não podem ser confundidas com a própria realidade. Qualquer teoria sempre será uma tentativa da lógica em aproximar a consciência do *modus in rebus* da realidade, utilizando-se da razão.

Toda teoria, epistemicamente, deve apenas ser corroborada se houver “decisão positiva”,<sup>25</sup> não impedindo que a realidade, posteriormente, trate de refutá-la.

Em suma: é explicação epistêmica, lógica e apodíctica, à humildade científica. É pressuposto de uma atividade docente.

Já o método de abordagem dialético, conceito que será agora dissertado, possui uma tendência completamente diferente. A dialética pode ser compreendida de duas maneiras: dialética de oposição e dialética de complementariedade.

<sup>22</sup> Lembrem-se do exemplo dado pelo próprio Popper: “Ainda que a hipótese falseadora deva ser intersubjetivamente suscetível de teste, não é preciso que se constitua em enunciado estritamente universal. Assim, para falsear o enunciado ‘todos os corvos são negros’, bastaria o enunciado intersubjetivamente suscetível de teste de que, no jardim zoológico de Nova Iorque existe uma família de corvos brancos.” POPPER, Karl. *Lógica da Pesquisa Científica*. p. 91, nota (1).

<sup>23</sup> POPPER, Karl. *Idem*, p. 27-28.

<sup>24</sup> POPPER, Karl. *Idem*, p. 34.

<sup>25</sup> Teste da hipótese que se confirma.

A dialética de oposição parte do princípio da mutabilidade inerente das coisas, sendo uma sucessão contínua de teses e antíteses, formando sínteses que podem ser contraditadas, e assim sucessivamente. É um método usualmente filosófico, no qual a progressiva compreensão humana do universo é sempre aprimorada com a retirada dos elementos contraditórios, depurando-se a uma compreensão racional dos fatos. A conclusão final, quando possível, no método dialético, ocorre quando a síntese final não é contraditada. Para a confirmação desta síntese, especula-se uma não-síntese (antítese). Esta, sendo negada, confirma a síntese final. Quer dizer, se a síntese propõe que o Direito deve realizar a justiça, a não-síntese será: o Direito deve realizar a injustiça. Se esta não-síntese se confirma, ou melhor, se nega, a síntese final permanece íntegra.

Já o método de abordagem dialético de complementariedade é formado na compreensão das unidades mínimas de referência para a determinação de uma realidade. Um exemplo clássico é a Teoria Tridimensional do Direito de Miguel Reale, onde o fenômeno jurídico apenas subsiste na união, dialética de complementariedade, entre fato, valor e norma. É a compreensão dos elementos essenciais de um fenômeno, onde se percebe a inter-relação necessária decorrente dos seus elementos constitutivos.

O último método utilizável é o método fenomenológico. Como este método está fundamentando este trabalho, necessário torna-se uma análise mais verticalizada.

Edmund Husserl é um dos maiores expoentes do método de abordagem fenomenológico, sendo o autor diretamente utilizado como fonte epistêmica para a compreensão e utilização deste método. Em suas “Conferências de Paris”, expressa-se nos seguintes termos:

De acordo com o seu [Descartes] intuito, nada deve valer como realmente científico que não seja fundamentado mediante plena evidência, isto é, que não tenha de se legitimar pelo retorno às próprias coisas ou aos estados de coisas numa experiência e evidência originárias. Assim guiados, tomamos como princípio, enquanto filósofos principiantes, só julgar em evidência e examinar criticamente a própria evidência, e isto, claro está, também com evidência.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> HUSSERL, Edmund. *Conferências de Paris*. p. 04.

Ou seja: seguindo a primeira regra cartesiana, que será oportunamente comentada, a fenomenologia apenas pode admitir o que seja evidente.

Um aspecto evidente da realidade, conforme já dissertado, é a percepção. Assim, a primeira fase que se deve considerar é a existência da percepção de um fenômeno. Essa percepção é a inequívoca verificação da existência de algum objeto.

A vantagem dessa abordagem é a superação da dicotomia sujeito-objeto. Não há esta separação. Quando um sujeito percebe uma caneta, o que existe é o sujeito-caneta. Em melhores termos:

Os fragmentos e as fases da percepção não estão colados uns aos outros de modo extrínseco, estão unidos, justamente como consciência e, de novo, a consciência está unida, e unida decerto na consciência dela mesma. Não existem primeiro coisas e, em seguida, se insinuam na consciência de modo que o mesmo penetrou aqui e além, mas consciência e consciência, um *cogito* e outro conectam-se num *cogito* que a ambos une, o qual, como uma consciência nova, é por seu turno consciência de algo e é, sem dúvida, a realização desta *consciência sintética* de que nela se conhece “o mesmo”, o um como um.<sup>27</sup>

Após esta percepção primordial,<sup>28</sup> poder-se-á separar o sujeito do objeto para a percepção de inferências entre os objetos percebidos, resultando na formação de uma teoria. Assim, o conjunto de percepções sobre um determinado objeto constituirá a fonte de realização da compreensão.

Husserl procura encaixar a compreensão das significações na relação intencional com objetos, pois para ele o “ato” intencional que “visa” um objeto é a unidade primária da consciência, ou por outras, a maneira fundamental de nos abirmos para o mundo. O “ato intencional” deve ser pensado [...] a partir da relação sujeito-objeto, ou seja, como uma *atividade subjetiva* que consiste na *visada* ou *representação* de um objeto.<sup>29</sup>

Assim, o ato intencional é a consciência dos elementos que compõem a percepção. Esta compreensão tornar-se-á racional quando houver a redução eidética, a busca do *eidos*, da essência do objeto.

<sup>27</sup> HUSSERL, Edmund. Idem, p. 16.

<sup>28</sup> Visada ou representação, conforme citação direta a seguir.

<sup>29</sup> ALMEIDA, Guido Antônio de. *Fenomenologia e Análise Linguística*. Apud: LANDIN FILHO, Raul e \_\_\_\_\_ org. *Filosofia da Linguagem e Lógica*. p. 08

Esta distinção inicial e simples traça o caminho a ser percorrido para a elucidação ulterior deste fenômeno complexo e composto. Pois, o conhecimento pode ser entendido analisando-se os ingredientes que o compõem e observando-se a interação dos mesmos no processo cognitivo. Assim, o procedimento fenomenológico caracteriza-se como procedimento científico, [...] tematiza explicitamente o seu objeto e como investigá-lo de maneira metódica e sistemática. Proceder fenomenologicamente não significa somente partir da e basear-se na experiência do assunto a ser investigado, mas ter plena consciência do caminho que, uma vez percorrido e experimentado, pode ser descrito, refeito e corrigido por outros. [...] O que importa é desenvolver uma sequência organizada de passos argumentativos que conduzam com transparência metodológica ao resultado.<sup>30</sup>

Em suma: apenas a percepção é elemento inquestionável para a produção de um conhecimento fenomenológico. Analisando-se os seus componentes e desenvolvendo uma sequência organizada de passos argumentativos que possam ser experimentados por outros, até para serem corrigidos, é o *modus operandi* do método fenomenológico. A demonstração de passos argumentativos, espera-se, compõe este trabalho sobre Educação Jurídica.

Obviamente houve uma drástica redução da complexidade da fenomenologia para atender ao escopo deste trabalho.

Neste momento, cabe apenas reconhecer a diversidade de métodos para conseguir distinguir e compreender as essências fundamentais de cada abordagem científica.

Afinal, não é possível exigir-se o esgotamento de um tema tão fascinante e complexo quanto a compreensão do sentido da lógica e a sua capacidade de formação teórica na produção de conteúdo suscetível a ser ensinado.

Conforme se perceberá, o método de abordagem fenomenológico, nos termos lavrados, será privilegiado como base para a compreensão de um conteúdo mínimo do Direito a ser organizado em conteúdos para o ensino.

Assim, delibada a lógica e os métodos de produção científica, antecedentes necessários na formação de conteúdo epistêmico passível de ser lecionado, cabe detalhar os princípios lógicos que informam as ciências humanas.

Enfim, compreendidos os pressupostos gnosiológicos de conhecimento científico, será possível adentrar nos objetos passíveis de conhecimento e verificar o fenômeno jurídico.

---

<sup>30</sup> GREUEL, Marcelo da Veiga. *Experiência, Pensar e Intuição*: introdução à fenomenologia estrutural. p. 73.

Dito isso, a próxima subseção será dedicada a demonstrar a existência de uma lógica e metodologia próprias na produção de conteúdos epistemologicamente relevantes na área das ciências humanas e, por extensão, na área jurídica.

### 1.1.2 A Lógica nas Ciências Humanas

As ciências humanas se diferenciam radicalmente das ciências naturais pela existência da intervenção humana na realidade. Se as ciências naturais se preocupam em descrever uma realidade já existente, as ciências humanas procuram conhecer o Homem e as suas formas, intenções e finalidades na intervenção da própria realidade.

Então, este capítulo é destinado à compreensão da lógica existente nas ciências humanas.

É necessário reconhecer a lógica das ciências humanas para que sejam explicitadas as formas de produção científica na área jurídica. Compreendidas essas formas, bastará a sua aplicação para o conhecimento do fenômeno jurídico.

A partir da atuação humana, a interpretação da realidade não é mais explicativa, mas compreensiva. Buscar-se-á, nesta subseção, o esclarecimento desse axioma.

A diferença radical existente entre a lógica das ciências naturais e das ciências humanas (ou ciências do espírito) já causou uma “batalha de métodos” (*methodenstreit*) para uma compreensão epistêmica dos fenômenos decorrentes da atuação humana, conforme se demonstrará.

Assim, explicitar-se-á esta *methodenstreit*<sup>31</sup> para que se possa compreender as peculiaridades inerentes à lógica aplicada às ciências humanas e, por extensão, à ciência jurídica:

[...] Dilthey insistia que o mundo só poderia ser verdadeiramente compreendido historicamente se chegarmos a ver como a humanidade se manifesta em diferentes formas e contextos, e como um fenômeno social específico pode ser compreendido conhecendo-se as condições do seu crescimento e desenvolvimento. O fato da vida mental humana parecer

---

<sup>31</sup> Uma batalha de métodos, conforme DIGGINS, John Patrick. *Max Weber: a política e o espírito da tragédia*. p. 145.

infinitamente diversa eliminava a possibilidade da *Geistenwissenschaft* [ciências do espírito] corresponder a qualquer generalização ou hipótese encontrada na *Naturwissenschaft* [ciências da natureza], onde o comportamento é físico e ocorre num *continuum* que pode ser explicado através do estabelecimento de conexões causais.[...] Nós explicamos a natureza, mas compreendemos [*verstehen*] a vida mental.”<sup>32</sup>

Assim, a citação afirma que a forma de entendimento racional da cultura, enquanto produto da ação humana,<sup>33</sup> deve buscar seu *modus in rebus* não em generalizações ou hipóteses, conforme se discorreu na subseção 1.1.1, sobre os métodos normalmente utilizáveis nas ciências naturais.<sup>34</sup> Ao invés das conexões causais, explicativas, deve-se buscar o estabelecimento de conexões finalísticas, compreensíveis.

Evitando-se a indigitada *methodenstreit*, afinal os métodos são instrumentais, devendo facilitar a capacidade de compreensão da realidade, é relevante lembrar de Wilhelm Dilthey para que possamos explicitar um conceito que permita a compreensão da radical separação entre a lógica das ciências naturais da lógica das ciências humanas:

a natureza constitui uma ciência ‘nomotética’, que tem por objetivo estabelecer leis uniformes e padrões previsíveis. A sociedade humana, ao contrário, é ‘ideográfica’, uma vez que a investigação de sua natureza lida com elementos que são particulares e individuais, tão especificamente diversos que negam explicações universais.<sup>35</sup>

Mas esta separação metodológica entre as ciências da natureza, *Naturwissenschaft*, com sua nomotética, e as ciências do espírito, *Geistenwissenschaft*, e sua consequente explicação casuística, impede, conforme o entendimento de Dilthey, um conhecimento epistêmico, compreensivo.<sup>36</sup>

Explica-se: essa separação estanque impossibilitaria a formação de uma ciência da cultura porque não haveria uma compreensão de nenhum sentido histórico da existência humana.

Não havendo a compreensão de nenhum sentido na relação entre as ações humanas, não haveria ciência do espírito.

<sup>32</sup> DIGGINS, John Patrick. Idem, p. 146.

<sup>33</sup> Daí a *Geistenwissenschaft* (ciências do espírito).

<sup>34</sup> A *Naturwissenschaft* (ciências da natureza).

<sup>35</sup> DIGGINS, John Patrick. Idem, p. 146.

<sup>36</sup> Nos termos apresentados neste trabalho, ou seja: em oposição à doxa.

Nesses termos, a ausência de um método específico para as ciências humanas Iria privar a história de significação.

Ou seja:

O que realmente entendemos quando afirmamos ter compreendido a história e a sociedade? Na natureza, o comportamento determinista e previsível pode ser explicado através da observação de padrões e sequências; mas a atividade humana é motivada por agentes livres cujos pensamentos tem que ser inferidos. **O sentido que eles dão às suas experiências deve de alguma forma ser conhecido.**<sup>37</sup> (grifo nosso)

Assim, a proposta de superação dessas aporias metodológicas, limitando-se às condições exigíveis neste trabalho, é a seguinte: deve-se perceber que as ações humanas são guiadas por algo. O ser humano age por algum motivo, tendo alguma finalidade.

Sendo a atitude aceitável a uma pretensão acadêmica a determinação dos nexos de finalidade nas ações humanas, **buscar-se-á determinar que a essência para a compreensão das ciências sociais, ou seja, das ações humanas, será a compreensão do valor enquanto ente vetorial da ação humana**, conforme se verificará.

Em melhores palavras: “o valor dos valores não reside nem em sua validade nem em sua veracidade. A sua existência deve ser reconhecida como uma necessidade metodológica no processo de formação de conceitos sobre uma realidade essencialmente incognoscível.”<sup>38</sup>

**O conceito do valor enquanto ente vetorial da ação humana e, consequentemente, enquanto fator metodológico primacial para as ciências do espírito, é um axioma fundamental para a compreensão do fenômeno jurídico.**

Compreendida esta questão, que será melhor dissertada no decorrer de todo este trabalho, cabe apenas destacar o seguinte:

Os métodos de abordagem são o caminho necessário à realização de um conhecimento epistêmico. Esses métodos, especialmente para as ciências humanas, são auxiliares e suplementares. Afinal, conforme o já exposto, a metodologia para as ciências humanas é problemática por definição.

---

<sup>37</sup> DIGGINS, John Patrick. Idem, p. 146.

<sup>38</sup> DIGGINS, John Patrick. Idem, p. 149.



Veja-se: o ser humano explicar relações causais da natureza já compõe uma tarefa árdua. Agora, o Homem explicar a si mesmo e compreender a essência, a motivação e a finalidade das próprias ações compreende uma tarefa digna de um Trabalho de Sísifo.

Mas não se pretende a aplicação de um mero metodologismo, conforme nos adverte Nelson Saldanha:

Evidentemente um método não é o próprio pensamento, mas um modo de o ordenar e de o “encaminhar”. Ordenar e “encaminhar” o pensamento é algo necessário, e sobre isto se fundam os métodos, mas é daí que nascem os exageros metodologistas. Perde-se de vista a acepção clássica da palavra, e então o método deixa de ser apenas “caminho” [...] o preço foi o cunho artificial e até redundante de certos trabalhos e de certas formulações, **desligadas de toda relação com a experiência do real e do humano.**<sup>39</sup>  
(grifo nosso)

Ou seja, consciente desta admoestação, afinal o que importa é a compreensão da realidade, o fato é que o planejamento de um caminho a ser desbravado facilita a probabilidade (matemática) de encontrar algum conhecimento válido. Por isso os métodos validam o conhecimento científico.

Assim, compreendida a validade, limite e função de uma metodologia exequível, enquanto condição possivelmente necessária, mas não suficiente, para a compreensão da realidade, busca-se discorrer sobre um método que possua forte coerência e profunda significância epistêmica para a determinação de teorias que comporão o conteúdo a ser lecionado na realização do ensino jurídico.

René Descartes foi o maior teórico na formação racional de uma metodologia de formação de conhecimento científico, racional. Partindo do pressuposto de que “considerava como falso tudo quanto era apenas verossímil”,<sup>40</sup> Descartes sentiu-se impulsionado a ter um caminho seguro na formação do conhecimento. O seu método (caminho), é composto de quatro leis fundamentais:

O primeiro consistia em nunca aceitar como verdadeira nenhuma coisa que eu não conhecesse evidentemente como tal, isto é, em evitar, com todo o cuidado, a precipitação e a prevenção, só incluindo nos meus juízos o que se apresentasse de modo tão claro e distinto ao meu espírito, que eu não tivesse ocasião alguma para dele duvidar.<sup>41</sup>

<sup>39</sup> SALDANHA, Nelson. *Da Teologia à Metodologia*. p. 100.

<sup>40</sup> DESCARTES, René. *Discurso do Método*. p. 25.

<sup>41</sup> DESCARTES, René. *Idem*, p. 31.

Então, a sua primeira lei é a regra da evidência: somente aceitar como verdadeiro o que é lúdimo à consciência, onde não houvesse espaço para que este conhecimento pudesse ser considerado duvidoso.

“O segundo, em dividir cada uma das dificuldades que devesse examinar em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-las.”<sup>42</sup> É a regra da análise. Lise significa separar, vide hemodiálise. Quer dizer: dos problemas encontrados, esses devem ser separados, em quantas partes forem necessárias, para que cada uma delas pudesse ser individualmente resolvida.

O terceiro, em conduzir por ordem os meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para chegar, aos poucos, gradativamente, ao conhecimento dos mais compostos, e supondo também, naturalmente, uma ordem de precedência de uns em relação aos outros.<sup>43</sup>

É a chamada regra da síntese. Após os elementos terem sido intelectualmente separados, como compõe uma realidade única, devem ser novamente unidos. Esta regra pode receber a qualificação de síntese hierárquica, onde não há apenas uma fusão decorrente de anterior fissão, mas uma fusão fundamentada na ordem de precedência, relevância, dos problemas analisados.

A quarta e última regra é “fazer, para cada caso, enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de não ter omitido nada.”<sup>44</sup> É conhecida como regra da enumeração, afinal: “[...] o conhecimento científico é sistemático e depende de investigação metódica.”<sup>45</sup>

Enfim, foram apresentados os pressupostos gnosiológicos na formação de conhecimento epistêmico (conteúdo passível de ensino): a existência apodíctica da realidade e da percepção; a necessidade inerente do ser humano em tentar explicar e compreender a realidade; e a instrumentalização, limites e finalidades do método enquanto elemento lógico conformador na produção da ciência.

Em suma, foram apresentadas as condições gnosiológicas que antecedem e acompanham a formação de conhecimento científico, conteúdo suscetível de ser

<sup>42</sup> DESCARTES, René. Idem, p. 32.

<sup>43</sup> DESCARTES, René. Idem, *ibidem*.

<sup>44</sup> DESCARTES, René. Idem, *ibidem*.

<sup>45</sup> LEITE, Eduardo de Oliveira. O Papel do Plano na Produção Científica. Tese apresentada ao concurso para provimento do cargo de professor titular de metodologia da pesquisa em ciências jurídicas. p. 36.

ensinado. Foram explicitados os caminhos existentes à compreensão da realidade e suas relações.

Já se demonstrou que a percepção é o elementor norteador da formação do conhecimento. A percepção é formada pela união do sujeito com o objeto, sendo o conhecimento resultado da compreensão dessa relação e suas inferências, nos termos apresentados.

Esboçados os pressupostos gnosiológicos atinentes ao sujeito e suas capacidades de formação de inferências e teorias, conteúdo imediato do ensino, cabe agora reconhecer a segunda parte da percepção, qual seja: o objeto.

Afinal, a realidade é composta de objetos, destinos do pensamento. Assim, o próximo passo será buscar conhecer quais são os tipos de objetos existentes para que seja possível reconhecer onde o Direito está classificado. Esta é a função da próxima seção.

## 1.2 PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS

Existem a Matemática, a Física, a Biologia etc., porque o homem tem uma especificidade cognoscente. Pode-se conhecer a realidade de forma objetiva,<sup>46</sup> científica, esquivando-se do “particular e contingente, graças às sínteses que [o espírito] realiza.”<sup>47</sup>

Para que a produção gnóstica na teoria jurídica seja realista, e não meramente idealista, deve-se, preliminarmente, conhecer o objeto a ser estudado. O objeto determinará o método a ser utilizado. Para cada espécie de objeto, ter-se-á um método correspondente.

A principal diferença na percepção da natureza do objeto, ontologia, ocorrerá quanto à capacidade da existência de submissão ao princípio da causalidade ou ao princípio da finalidade.<sup>48</sup>

Chama-se objeto o segundo elemento que compõe a percepção, junto com a consciência, porque se refere a um sujeito submetido a um juízo. V.G.: a pedra é

---

<sup>46</sup> Objetividade não significa neutralidade.

<sup>47</sup> REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. p. 26. Base formal e material desta seção.

<sup>48</sup> Quer dizer: ciências da natureza ou ciências do espírito.

azul. O juízo abrange um sujeito, de quem se afirma algo, um predicado, que indica a qualidade atribuída, e um verbo que os une.<sup>49</sup>

Necessário explicitar que este momento é fundamentalmente baseado nas idéias de Miguel Reale.

Superados estes prolegômenos, vamos ao cerne:

Cabe compreender quais são as espécies de objetos que serão destinatários da atenção (percepção)<sup>50</sup> de um sujeito.

### 1.2.1 Tipos de Objetos

A tipologia dos objetos cognoscíveis permite determinar quais são os tipos de destinatários possíveis à consciência humana, especificamente, analisam-se os objetos da Ciência do Direito.

Conforme Miguel Reale:

Temos, geralmente, uma concepção muito pobre do real, entendendo que a realidade se circunscreve àquilo que tomba sob a ação de nossos sentidos. A realidade, no entanto, é muito mais complexa e rica. Uma das finalidades de nosso Curso consiste em determinar claramente a natureza e a estrutura de uma realidade que conhecemos como sendo jurídica. Onde situar o fenômeno jurídico como objeto da Ciência do Direito? Para atingirmos uma noção clara quanto ao direito, é necessário, previamente, discriminar as possíveis esferas do ser enquanto objeto do conhecimento, ou as "esferas ônticas."<sup>51</sup>

Assim, cabe destacar que existem quatro esferas ônticas, apenas quatro tipos de objetos.<sup>52</sup>

Aqueles que possuem referibilidade espacial e temporal: objetos físicos. Ou seja: os objetos físicos são cognoscíveis em referibilidade espaço-temporal. Significa que objetos físicos têm uma existência definida no espaço (ocupam espaço), e no tempo (há uma durabilidade temporal inerente). V.G.: esta mídia (suporte físico da informação, o papel).

<sup>49</sup> REALE, Miguel. Idem, p. 176.

<sup>50</sup> Lembrando o sentido de percepção como a união indissolúvel do sujeito com o objeto.

<sup>51</sup> REALE, Miguel. Idem, p. 177.

<sup>52</sup> Conforme demonstrado por REALE, Miguel. Idem, p. 175 ss., base desta subseção.

Outros objetos possuem referibilidade exclusivamente temporal: objetos psíquicos. São cognoscíveis em referibilidade exclusivamente temporal, quer dizer: não ocupam lugar no espaço e tem um tempo de duração definido, fugaz, efêmero. V.G., as emoções, as paixões, os instintos, os desejos. Mas, prevenindo a possibilidade de exclusividade humana dos objetos psíquicos, deve-se lembrar que os animais também possuem cálculo e apetite.

Estes dois objetos, físicos e psíquicos, compõem a espécie dos chamados Objetos Naturais. São compreendidos como objetos naturais porque nos são oferecidos pela natureza. Não são, necessariamente, construídos pelos Homens. Ou seja, existem independentemente da atuação humana.

Podem-se construir objetos naturais, mas estes existem na natureza. O que há de comum nestes objetos, além de sua origem natural, é a submissão ao princípio da causalidade. Este princípio significa que indigitados objetos são passíveis de verificação experimental de causa e efeito. A explicação do mundo natural depende da existência de leis causais.<sup>53</sup> Dado a causa, dá-se, necessariamente, o efeito.

Então, não se pode olvidar da restrição imposta pela física quântica em relação à lei da probabilidade. Quer dizer, mesmo não havendo causalidade imediata, a lei de probabilidade não é contrária à causalidade, apenas mostra que a evidência causal não é imediata, mas probabilística (em termos matemáticos).<sup>54</sup>

Há autores que pretenderam explicar o Direito, esboçando uma Ciência Jurídica, como Objeto Natural. Citam-se, nas palavras de Miguel Reale, dois exemplos:

O Direito, segundo esses tratadistas, reduzir-se-ia a um complexo fenômeno de consciência, a fatos de ordem psíquica. Se o Direito, afirmam eles, existe enquanto o homem se inclina segundo uma linha de interesse e é movido por desejos e vontades; se o Direito é o interesse protegido, e o interesse é um elemento de ordem psíquica, toda a Ciência Jurídica tem em sua base a Psicologia do jurídico e do justo [...] Pontes de Miranda, cuja obra fundamental Sistema de Ciência Positiva do Direito, publicada em 1922, representa uma vigorosa expressão do naturalismo jurídico. Essa atitude chega, no entanto, ao paradoxo de apresentar o Direito como fenômeno não peculiar ao homem, mas comum ao mundo orgânico e até mesmo aos sólidos inorgânicos e ao mundo das figuras bidimensionais, por significar apenas um sistema de relações e de conciliação ou composição de forças. [são] concepções unilaterais e falhas da Ciência Jurídica, porque

<sup>53</sup> Mesmo com o princípio da incerteza, de Heisenberg, a lei probabilística não deixa de ser uma lei causal. Cf. REALE, Miguel. Idem. p. 180, nota de rodapé n.º 4.

<sup>54</sup> Conforme demonstrado por REALE, Miguel. Idem, *ibidem*. Base formal e material desta subseção.

se limita[m] a ver no Direito apenas um de seus elementos, tentando reduzir a complexidade da vida jurídica a um fator isolado de sua gênese e de seu processo.<sup>55</sup>

Obviamente, é notório o interesse da psicologia para o Direito, posto tratem-se de fenômenos intrínsecos aos seres humanos. Mas há relações de poder, há técnica normativa. Ou seja: há outros fatores que também determinam o fenômeno jurídico.

Pontes de Miranda apresenta um entendimento muito peculiar. É realmente possível a compreensão do Direito enquanto sistema lógico que satisfaz as exigências metalógicas de coerência, sendo considerado até como um objeto ideal. Mas, apesar da sua perfectibilidade teórica, e sua integridade na concepção de Direito, as constantes mudanças e atualizações do fenômeno jurídico impedem que esta visão possa ser integralmente acatada.

Em suma, a restrição a apenas um dos elementos constitutivos do fenômeno, conforme citado, impedem o conhecimento da complexidade inerente à atividade jurídica.

Ainda, há objetos que possuem referibilidade meramente abstrata: objetos ideais (intelectuais). Esses objetos se diferenciam dos objetos psíquicos porque existem independentemente de serem pensados, além de não possuírem referibilidade espacial ou temporal.

Conforme Miguel Reale: “Um triângulo não se formou após o conhecermos. Já no primeiro livro de *O Espírito das Leis* (1748), Montesquieu observava que antes de se traçar um círculo, os seus raios são iguais.”<sup>56</sup>

Os objetos ideais são declaratórios, e não constitutivos, na mente humana, da realidade. Também se subordinam ao princípio da causalidade.

Os objetos ideais são cognoscíveis em referibilidade abstrata, existindo apenas conceitualmente. Não possuem existência espacial ou temporal. V.G: os números (a matemática), as figuras geométricas e a norma (será, posteriormente, dissertada). Se os números tivessem condição de existência espacial, 0,1 seria dez vezes menor que 1.

---

<sup>55</sup> REALE, Miguel. Idem, p. 180, 182, 181.

<sup>56</sup> REALE, Miguel. Idem, p. 184.

Talvez pareça estranho um círculo (figura geométrica), não ter existência espacial, mas o que se afirma é que o espaço não é condição de existência da figura. Um círculo que se vê, desenhado, não é um círculo, é a sua representação.

A existência dos Objetos Ideais não é constituído ao serem pensados ou representados, são atemporais e a-espaciais. A possível referibilidade dos Objetos Ideais no espaço-tempo não são condições de sua existência.

Juristas, principalmente neo-kelsenianos,<sup>57</sup> acreditaram ser o Direito um objeto ideal, posto a norma o possa ser considerado. Mas então ocorre a drástica confusão entre a teoria e a realidade.

A Teoria Pura do Direito foi uma busca de especificação teórica do fenômeno jurídico, uma delimitação radical de sua essência. Mas, como todo reducionismo, não abarca uma relação fundamental na existência do Direito, qual seja: o seu aspecto teleológico, finalístico.

Em suma: é necessário reconhecer as espécies de destino da consciência humana, mormente estes serem os elementos que compõem, junto com o sujeito, o fenômeno da percepção.

Conhecidos os objetos naturais (físicos e psíquicos), e os objetos ideais, todos submetidos ao princípio da causalidade, cabe agora reconhecer os objetos de interesse capital para o estudo que se apresenta, posto conciliarem as exigências metodológicas das ciências humanas com a realidade apresentada pelo fenômeno jurídico.

O último objeto, de relevância capital para este estudo, é o objeto cultural. Este objeto é formado por quaisquer dos objetos anteriores com uma qualificação: o valor (um significado). Por exemplo: ao se observar uma maçã, objeto físico, pode-se inferir que esta represente o pecado. Neste sentido, a maçã não é mais meramente física, mas cultural, fruto da atuação humana na valoração da realidade.

O Direito deve ser considerado um objeto ideal porque todas as percepções referentes ao fenômeno jurídico são, intrinsecamente, impregnadas de valores, conforme se discorrerá.

A compreensão do valor enquanto ente vetorial na ação humana deve ser fruto de estudo específico por compor não apenas a essência primordial deste

---

<sup>57</sup> REALE, Miguel. Idem, p. 185.

estudo como também por gerar **o cerne da própria expectativa racional da existência humana: a busca da concreção de valores.**<sup>58</sup>

Ratifique-se ser o valor um conceito fundamental para a determinação do fenômeno jurídico.

Então, cabe conhecer o objeto cultural e compreender a natureza específica do valor para a sua realização. Este é o assunto da próxima subseção.

### 1.2.2 axiologia e objetos culturais.

A atuação humana é decorrente de valores e significados. Os valores são entes vetoriais, indicam uma direção, um caminho a ser seguido na ação do Homem. Conforme Silvio de Macedo, citando Thomas Kuhn: “o valor é um elemento irrenunciável do homem, um dado primordial, essencial, um conceito-chave para o Direito.”<sup>59</sup>

Max Weber também ratifica esta posição ao demonstrar a utilidade dos valores para a orientação da conduta humana: “Ao contrário, muitas vezes não conseguimos compreender, com plena evidência, alguns dos ‘fins’ últimos e ‘valores’ pelos quais podem orientar-se, segundo a experiência, as ações de uma pessoa.”<sup>60</sup>

Ou seja, se a impossibilidade de compreensão decorre da incapacidade de se evidenciar os fins últimos e valores pelos quais as ações humanas se orientam, torna-se evidente que os valores sejam entes vetoriais na ação humana. Esse conceito, fundamental para o trabalho apresentado, será melhor dissertado.

A capacidade dos valores serem entes vetoriais na ação humana ocorre porque são polares. Ou seja: é possível conhecermos um valor pela existência de um desvalor. Só se evidencia a justiça porque se compreende a existência da injustiça, do conforto, pelo desconforto etc.

**Então, devido à polaridade, a natureza (ação) humana tende a fugir do desvalor para perseguir o valor.**

---

<sup>58</sup> Conforme se demonstrará.

<sup>59</sup> MACEDO, Sílvio de. *Curso de Axiologia Jurídica*: os valores jurídicos em novas perspectivas. p. X.

<sup>60</sup> WEBER, Max. *Economia e Sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. p.4.



Aqui se encontra a justificativa racional e evidente do valor enquanto ente vetorial da ação humana, compondo-se do conceito metodológico fundamental para a compreensão nas ciências do espírito: o ser humano tender a fugir do desvalor, a buscar o valor.

Assim, essa é a essência mesma da relevância do valor para a conduta humana. Sendo polar (bipolar), o valor se concretiza na exata oposição ao desvalor. Veja-se: cabe ao indivíduo escolher seus valores, que serão relevantes por si mesmo ou por oposição aos seus respectivos desvalores, e buscar seguí-los na sua existência empírica.

Os valores<sup>61</sup> coincidem, em alguns aspectos - atemporalidade e a-espacialidade - com os Objetos Ideais. Mas há diferenças ontológicas:

Enquanto os Objetos Ideais valem, independentemente do que ocorre no espaço e no tempo, os valores só se concebem em função de algo existe, ou seja, das coisas valiosas (valoração). Outra diferença é que os Objetos Ideais são quantificáveis, contáveis; os Valores não admitem qualquer possibilidade de quantificação.<sup>62</sup>

Ou seja: não podemos dizer que a beleza vale dez vezes mais que a feiúra, ou que a injustiça valha mil vezes menos que a Justiça. Há uma “impossibilidade absoluta de mensuração. Não se numera, não se quantifica o valioso.”<sup>63</sup> É possível a mensuração indireta, por processos empíricos ou pragmáticos, enquanto referências para a vida prática, V.G.: o preço de um produto enquanto relação monetária.

Há impossibilidade lógico-formal<sup>64</sup> de definição do Valor enquanto objeto. “Da mesma forma que dizemos que ‘ser é o que é’,<sup>65</sup> temos que dizer que o ‘valor é o que vale’. Por que isto? Porque *ser* e *valer* são duas categorias fundamentais, duas posições primordiais do espírito [consciência], perante a realidade.”<sup>66</sup>

Ou seja: não há possibilidade da existência de gênero próximo para classificarmos o valor: “Ou vemos as coisas enquanto elas são, ou as vemos

<sup>61</sup> REALE, Miguel. Idem, p. 187, fonte formal e material dessa parte do estudo sobre axiologia.

<sup>62</sup> REALE, Miguel. Idem, *ibidem*.

<sup>63</sup> REALE, Miguel. Idem, *ibidem*.

<sup>64</sup> Definição pelo gênero próximo e pela diferença específica, nos termos aristotélicos: *per genus proximum et differentiam specificam*.

<sup>65</sup> Longe de ser tautológico, lembremos do início de toda a lógica clássica. “o ser é, o não ser não é” (Parmênides)

<sup>66</sup> REALE, Idem, *ibidem*.

enquanto elas valem; e, porque valem, devem ser. Não existe terceira posição equivalente.”<sup>67</sup>

O ser, objeto de estudo das ciências da natureza, é princípio de causalidade. Já o dever ser, objeto de estudo das ciências do espírito, é princípio de finalidade.<sup>68</sup>

Essa diferença, intuída quando da análise dos pressupostos gnosiológicos, na subseção anterior, é elemento fundamental para a compreensão do exposto.

Em suma: desvinculando os Valores dos Objetos Ideais, Miguel Reale logrou dar status autônomo à Axiologia (Teoria dos Valores).<sup>69</sup>

Necessário, então, conhecer as principais características do valor:

O Valor é bipolar. A todo valor, necessariamente, contrapõe-se um desvalor, ao bom se contrapõe o mau; ao justo, o injusto.

Ou seja, o reconhecimento do valor enquanto elemento fundamental no fenômeno jurídico é um axioma insuperável, conforme se procura demonstrar.

A dinâmica do direito resulta, aliás, dessa polaridade estimativa, por ser o direito concretização de elementos axiológicos: — há o "direito" e o "torto", o lícito e o ilícito. A dialeticidade que anima a vida jurídica, em todos os seus campos, reflete a bipolaridade dos valores que a informam. Não é por mera coincidência que existe sempre um autor e um réu, um contraditório no revelar-se do direito, dado que a vida jurídica se desenvolve na tensão de valores positivos e de valores negativos. O direito tutela determinados valores, que reputa positivos, e impede determinados atos, considerados negativos de valores: até certo ponto, poder-se-ia dizer que **o direito existe porque há possibilidade de serem violados os valores que a sociedade reconhece como essenciais à convivência.**<sup>70</sup> (grifo nosso)

Também é perceptível que o valor, ao se concretizar, influi na realização de outros valores. É a característica da implicabilidade. Há implicabilidade recíproca entre os valores. Ao se eleger um Valor, outros serão racionalmente, conseqüentemente, eleitos. V.G.: escolhendo o Valor vida, o Valor integridade corporal decorrerá logicamente desta escolha.

Outra característica fundamental do valor: a referibilidade. Esta característica revela que o Valor beleza somente se realizará quando apontarmos para um objeto considerado belo. Ou seja, apesar da sua existência autônoma, existe a “justiça” enquanto conceito de valor. Objetivamente, a referibilidade significará que existem

<sup>67</sup> REALE, Idem, *ibidem*.

<sup>68</sup> Tudo conforme REALE, Miguel. Idem. p. 188.

<sup>69</sup> REALE, Miguel. *Introdução à Filosofia*. p. 160.

<sup>70</sup> REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. p. 189.

atos ou decisões justas. Esta possibilidade de qualificação das coisas é uma das características mais relevantes dos Valores.

Há uma quarta característica do Valor, a preferibilidade. Toda teoria do Valor tem como consequência, não causal, mas lógica, uma teleologia. **“O valor implica sempre uma tomada de posição do homem e, por conseguinte, a existência de um sentido, de uma referibilidade.”**<sup>71</sup>(grifo nosso)

Os valores são entidades vetoriais “porque apontam sempre para um sentido, possuem direção para um determinado ponto reconhecível como fim”<sup>72</sup> (ser como deve ser). A vida humana é uma vivência perene de valores. “Viver é tomar posição perante valores e integrá-los em nosso ‘mundo’, aperfeiçoando nossa personalidade na medida em que damos valor às coisas, aos outros homens e a nós mesmos.”<sup>73</sup>

Cada agrupamento social estabelece sua própria relação de valores. Mesmo que o indivíduo, unidade primacial da Sociedade, em si, não absorva estes valores, reconhece a sua possibilidade de ordenação ou graduação preferencial. V.G.: um marginal reconhece sua ação malévola à Sociedade. Mesmo sem internalizar os valores da sociedade (não roubar), o marginal sabe que sua ação não é aceitável. Basta imaginar<sup>74</sup> qual ladrão aceitaria, de bom grado, ser roubado.

Nesta relação, tábua de valores, há a sua possibilidade de ordenação ou graduação preferencial, hierárquica. Embora havendo a incomensurabilidade dos valores, há possibilidade de graduação hierárquica. V.G., a vida vale mais que a propriedade. Incomensurável porque a vida não vale duas ou dez vezes mais, apenas é mais valiosa.

A objetividade do Valor significa que, apesar de sempre ser destinado a valorar, o valor existe autonomamente. Quer dizer: a beleza sempre indica algo aprazível à estética sensitiva, mas o Valor beleza existe independentemente de objetos bonitos.

A historicidade do Valor é a própria condicionalidade social e histórica de todo conhecimento. Isto é, a inafastável condicionante histórica do ser do homem. Então, a compreensão do conteúdo de um valor pode ser modificado. Valores que hoje possam ser considerados os mais relevantes podem ter sido desprezados no

<sup>71</sup> REALE, Miguel. Idem, p. 190.

<sup>72</sup> REALE, Miguel. Idem, p. 190.

<sup>73</sup> REALE, Miguel. Idem, *ibidem*, p. 190.

<sup>74</sup> Proposta subjetiva do autor deste trabalho.

passado. Por exemplo: a escravidão já foi considerada aceitável. Hodiernamente, seria uma afronta à dignidade da pessoa humana.

A inexauribilidade do Valor explica-se porque, por mais que se realize um Valor, se este se tornar, em absoluto, um fato, não será mais um Valor.

O mundo do dever-ser é sempre uma busca, um objetivo, uma direção. V.G., por mais que se pinte um quadro considerado maravilhoso, sempre será possível fazer outro melhor.

“Uma das notas fundamentais dos valores consiste em não coincidir exatamente com a consciência que possamos ter deles, superando-a em um processo dialético que envolve a dimensão histórica do ser humano.”<sup>75</sup>

Polaridade, implicabilidade, referibilidade, preferibilidade, incomensurabilidade, graduação hierárquica, objetividade, historicidade e inexauribilidade são algumas das mais relevantes características do Valor.

O conhecimento dessas características é fundamental enquanto se compreende serem os valores entidades vetoriais que, se não guiam, determinam a direção da ação humana. Senão, vejamos:

Robert Alexy diz que *princípio* e *valor* são conceitos que, utilizados um em vez do outro, não há perda de conteúdo. Porém, assevera que, segundo Von Wright, os conceitos práticos dividem-se em três grupos: conceitos deontológicos ou normativos, axiológicos ou de valor e antropológicos ou psicológicos. Estão contidos nos conceitos deontológicos o mandar, a proibição, a permissão e o direito a algo; os conceitos axiológicos não abrigam o mandado nem o dever-ser, mas sim a idéia do “bom”; e os antropológicos referem-se à vontade, ao interesse, à necessidade, à decisão e à ação. Acrescenta ainda que esses três grupos de conceitos é que delimitam o campo das polêmicas, tanto na filosofia prática como na jurisprudência.<sup>76</sup>

Ou seja, possuindo-se a análise de três dimensões possíveis ao valor: deontológico/normativo, axiológico e antropológico, percebe-se serem apenas visões academicamente diferenciadas de um mesmo fenômeno aplicável diretamente ao direito: a noção da polaridade bom-ruim e a sua utilização enquanto elemento norteador da conduta humana, seja de forma heterônoma (deontológico), gnosiológica (axiológica), ou autônoma (antropológica).

<sup>75</sup> REALE, Miguel. Idem, p. 192.

<sup>76</sup> LIMA, Francisco Meton Marques de. *O Resgate dos Valores na Interpretação Constitucional: por uma hermenêutica reabilitadora do homem com “ser-moralmente-melhor”*. p. 97-98.

O aspecto mais relevante na demonstração do valor enquanto ente vetorial na conduta do Ser Humano se encontra nas explanações de Miguel Reale:

[...]- *o dever ser pressupõe o valor*, e este constitui o pressuposto de qualquer tipo de experiência.

Efetivamente, em virtude da essencial polaridade dos valores e de sua projeção no plano temporal, todo valor atua em triplo sentido, operando:

a) como *categoria ôntica*: pois se concretiza nas valorações e formas de vida que compõem a trama da experiência humana;

b) como *categoria lógica* condicionadora das estruturas e modelos que possibilitam o conhecimento tanto do mundo natural quanto do mundo histórico;

c) e, ao mesmo tempo, como *categoria deontológica* dos comportamentos individuais e coletivos e, por conseguinte, do sentido da história.

Deste modo, os valores desempenham o papel de dinamizadores do processo cultural, em geral, sendo *normativos* enquanto fontes de *fins*, ou **motivos de agir, eis que o fim é o valor posto e reconhecido racionalmente como razão da conduta**. Além de serem instrumentos da vida prática, os valores atuam como fatores *constitutivos da vida cultural*, uma vez que, sendo expressões da consciência intencional, **dão sentido aos atos humanos**, vistos estes não apenas como objetos, mas também como objetivos a serem atingidos. [...] Se o homem não fosse capaz de *valorar* [...] **se a vida humana não significasse, em última análise, uma incessante, embora nem sempre bem lograda, “experiência de valores”, nem mesmo se poderia falar em ciência.**<sup>77</sup> (grifo nosso)

Quer dizer: a tessitura da experiência humana é compreendida, racionalmente, na existência, e vivência, de valores. Viver, compreendendo a própria existência, é ter, buscar e compreender os valores, seja em sentido ontológico (a concreção de valores), lógico (condicionante da compreensão existencial), ou deontológico (onde o sentido da vida, e da vida coletiva, história, é realizado em função da percepção da relevância dos valores). Afinal:

[...] quanto maior a liberdade de ação – ou seja, quanto mais afastada dos processos da natureza – mais entra em jogo, finalmente, **a concepção de uma personalidade que encontra auto-realização na harmonização constante de seu ser íntimo com valores últimos** e significados de vida definidos [...] <sup>78</sup> (grifo nosso)

<sup>77</sup> REALE, Miguel. *Experiência e Cultura*. p. 200.

<sup>78</sup> WEBER, Max. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. p. 64. *Apud* LOEWITH, Karl. *Racionalização e liberdade: o sentido da ação social*. In: FORACCHI, Marialice M. & MARTINS, José de Souza (orgs.). *Sociologia e Sociedade*. p. 153.

É absolutamente relevante conhecer os objetos culturais porque estes são produtos diretos da ação humana e, sendo o Direito resultado da atuação do Homem, é pressuposto gnosiológico o entendimento analítico, racional e eidético, deste objeto que abarca, diretamente, o Direito.

Então, os objetos culturais são quaisquer objetos ao qual atribuímos valor. Ao se atribuir valor, compreende-se que os objetos culturais são compostos de um suporte (o próprio objeto), e um significado (o valor a ele atribuído).

Atribuindo-se um valor aos objetos ocorrem consequências apodíticas: o objeto terá uma função ao indivíduo, orientando sua conduta em direção ou afastamento do objeto valorado.

Enfim: conhecidos os objetos culturais; explicitadas as condições gnosiológicas, metodológicas e ônticas para a produção de ciência, conteúdo imediato do ensino; possuindo-se o significado e relevância do valor enquanto ente vetorial da ação humana, cabe conhecer o objeto específico do ensino jurídico, qual seja: o fenômeno jurídico.

### 1.3 O FENÔMENO JURÍDICO

O estudo do Direito enquanto fenômeno indica que o seu conhecimento dar-se-á no pressuposto de que ocorre a sua percepção a partir do momento da sua realização no mundo real-concreto, fenomênico. E será a partir de sua capacidade de impor resultados à atuação humana que o Direito poderá ser estudado, e ensinado, nos paradigmas epistêmicos deste trabalho.

Melhor dissertando: a partir da revelação do Direito no mundo fenomênico, fonte e origem da percepção, é relevante demonstrar o escopo, e limitação, da atualização do Direito nos termos apresentados. A existência do Direito, enquanto fenômeno, decorrerá de sua atuação social, podendo-se dizer de base sociológica. Ou seja: devido à sua capacidade de impor atuações no campo social.

Não se pretende, meramente, buscar conceitos ontológicos<sup>79</sup> da realidade jurídica, mas teleológicos e decorrentes de sua atuação real-concreta, fenomênica.

---

<sup>79</sup> Assim se abstraiu de considerar o Direito enquanto objeto natural (psíquico) ou ideal.

Assim, ao se perceber ser inerente à realidade social normalizada a existência do Direito, cabe, preliminarmente, reconhecer quais são os pressupostos para o fenômeno jurídico. Estes pressupostos comporão, conforme será delineado no último capítulo, o conteúdo mínimo para o ensino do Direito.

Conhecer os pressupostos para a existência do fenômeno jurídico é necessário enquanto conteúdo mínimo para o ensino do Direito.

Afinal: “*Milagre*, em Direito, não é alguém ser capaz de conhecer todas as leis e dominar todos os ramos do Direito: *milagre é a capacidade de eliminar o supérfluo e atingir a essência.*”<sup>80</sup>

Então, na próxima subseção se procurará demonstrar a existência, função e limites dos pressupostos do fenômeno jurídico. Tudo para uma demonstração racional, mas nunca completa, portanto mínima, do conteúdo jurídico.

A demonstração evidenciará a imprescindibilidade do conteúdo demonstrado para um ensino racional<sup>81</sup> e apodíctico do Direito.

Miguel Reale apresenta uma justificativa suficiente para a escolha de um conteúdo mínimo, então evidente, para a conformação disciplinar do ensino jurídico a um neófito:

As divergências [da obrigatoriedade e legitimidade do Direito], logo de início, resultam da colocação mesma do problema. Uns o consideram pertencente aos domínios exclusivos da Sociologia e o reduzem ao problema da efetividade ou eficácia social dos preceitos. Outros, remontando às fontes primeiras, nele aponta um capítulo especial da questão geral do fundamento do Direito que só a Filosofia pode resolver, por maior que seja a contribuição dos estudos psicológicos e sociais. Outros, ainda, apreciando a validade do ponto-de-vista técnico, apresentam uma solução eminentemente formal e afirmam que os demais aspectos da matéria são ajurídicos ou metajurídicos. Por outro lado, as doutrinas intermediárias se multiplicam, e cada autor dá maior relevo a este ou àquele outro elemento, em função dos estudos que realiza sobre a natureza e a formação da ordem jurídica positiva. E como se isto não bastasse, surgem as posições ecléticas, as justaposições relativistas, as posições agnósticas, que contrastam com as explicações irracionalistas[...]<sup>82</sup>

Ou seja: a multiplicidade de posições doutrinárias, quiçá ideológicas, poderiam ser impeditivas de uma compreensão racional, e mínima, do fenômeno jurídico.

<sup>80</sup> CALANZANI, José João. *Metáforas Jurídicas*: conceitos básicos de direito, através do processo pedagógico da metáfora. p. 10.

<sup>81</sup> Mas em conteúdo mínimo, conforme reiterado.

<sup>82</sup> REALE, Miguel. *Fundamentos do Direito*. 1998. p. XV.

Busca este capítulo, senão superá-las, ao menos afastá-las. Afinal: “O que apresentamos nesta monografia é apenas uma contribuição, uma pedra que o crente oferece à edificação do templo.”<sup>83</sup>

Enfim, buscar-se-á a compreensão das percepções evidentes que componham o fenômeno jurídico. Esta compreensão exclusiva dos aspectos fundamentais permitirá a construção de um conjunto doutrinário mínimo que componha o conteúdo a ser ministrado em um ensino jurídico.

### 1.3.1 Pressupostos do Fenômeno Jurídico

Se o Direito não existe fora da sociedade, não se cogita a existência do Direito excluído de alguma função social. Afinal, o Direito, *per si*, não teria utilidade se não fosse para organizar e permitir a vida em sociedade.

Obviamente, há outros elementos culturais que permitem a vida em sociedade,<sup>84</sup> mas o Direito surge enquanto necessidade específica de conformação obrigatória, racional e pacífica desta vida gregária, intrínseca ao ser humano.

**Este é o seu primeiro pressuposto: atender a uma função específica ao permitir a coexistência social.**

Apenas este primeiro axioma permitiria discussões sobre o limite e necessidade do Direito enquanto interferência social. Mas, não sendo necessário e também por não compor o cerne deste trabalho, apenas se admite este primeiro pressuposto, nos termos propostos.<sup>85</sup>

Então, pode-se buscar a compreensão do Direito enquanto conjunto de valores que, plasmados na sociedade, atingiram um grau de concreção indisponível<sup>86</sup> à consciência humana individual. Quer dizer: quando um indivíduo age socialmente, esta ação será, necessariamente, valorada<sup>87</sup> e, se permitida, não

---

<sup>83</sup> REALE, Miguel. Idem, p. XVI.

<sup>84</sup> V.G.: a ética, a moral e a religião. Notadamente, todos envolvem, necessariamente, o valor enquanto ente vetorial.

<sup>85</sup> Ao se restringir à fenomenologia do Direito, não se abarcará a questão da sua legitimidade (que envolveria a escolha de valores irrefutáveis à realização jurídica), pois o escopo é expor o conteúdo mínimo do Direito, não sua conformação máxima.

<sup>86</sup> Daí a heteronomia do Direito.

<sup>87</sup> Será um ato jurídico.



proibida ou obrigatória, receberá o beneplácito da legalidade.<sup>88</sup> Conforme Miguel Reale: “[...] por ser o Direito concretização de elementos axiológicos.”<sup>89</sup>

**Este é o segundo pressuposto do fenômeno jurídico: a proteção de valores indisponíveis à consciência humana.**

Dito isso, perceber-se-á que **o terceiro pressuposto na existência do Direito é a ação humana, ou seja: apenas aquilo que o ser humano faça, ou deixe de fazer, tendo relevância social, será objeto de proteção jurídica.**

Afinal, sendo o Direito um produto dos Homens para os Homens, com uma carga teleológica específica,<sup>90</sup> nada mais elementar que a consideração de sua relevância se dê na atuação prática de normatização da conduta dos seres humanos.

Nem todas as produções culturais visam, necessariamente, a pragmática ou a ação humana. Mas em relação ao Direito, percebe-se que a sua atuação é em função, exclusivamente, da sociedade, não da consciência individual. Esta questão é relevante na medida em que há uma confusão entre o Direito e a Ciência do Direito. A Ciência destina-se à compreensão, ou seja: destina-se à consciência individual humana. Mas o seu objeto, o Direito, destina-se à preservação dos valores mais caros e indisponíveis da sociedade.<sup>91</sup>

Para se compreender a ação humana, deve-se conhecer o pressuposto de sua existência. Afinal, se alguém age, age por um motivo, vetorizado por algum valor preferido. Mas esta ação é possibilitada por algo, qual seja: o Poder.

### 1.3.2 Ação Social e Poder

Não é possível a existência de ação humana sem poder. O poder é justamente o limite da capacidade de atuação humana, limite de ação social. O Direito não teria capacidade de exteriorização se não possuísse poder. Não é por

<sup>88</sup> Este beneplácito será melhor compreendido enquanto “garantia de ação social”.

<sup>89</sup> REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. p. 220.

<sup>90</sup> A indigitada concreção de valores indisponíveis à existência Humana.

<sup>91</sup> Este axioma, o Direito enquanto instrumento de preservação dos valores mais caros e indisponíveis da sociedade é elemento fundamental para a compreensão, e consequentemente ensino, do Direito.

outro motivo que a deusa Thêmis está hodiernamente representada com a balança (justiça) e a espada (capacidade de realizar a sua decisão, ou seja, poder).

O Direito não poderia agir, existir fenomenologicamente, sem o poder. Em melhores palavras: “Poder significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade.”<sup>92</sup>

Mas, “O conceito de ‘poder’ é sociologicamente amorfo. [...] por isso o conceito sociológico de dominação deve ser mais preciso e só pode significar a probabilidade de obediência a uma *ordem*.”<sup>93</sup> Assim, o poder, enquanto possibilitador de ação social, quando é exercido em virtude de uma ordem<sup>94</sup> vigente, é melhor denominado de “dominação”.

Norberto Bobbio também ratifica a tese: “Se o Direito é um conjunto de regras com eficácia reforçada, isso significa que um ordenamento jurídico é impensável sem o exercício da força, isto é, sem um poder.”<sup>95</sup>

Considerando que Bobbio impõe a existência do ordenamento jurídico pela sua eficácia, “[...]; o ordenamento jurídico existe enquanto seja *eficaz*”,<sup>96</sup> e o fundamento do ordenamento jurídico é a norma fundamental, essa norma necessita do poder originário: “Mas o que é poder originário? É o conjunto das forças políticas que num determinado momento histórico **tomaram o domínio** e instauraram um novo ordenamento jurídico.”<sup>97</sup> (grifo nosso)

Vejamos: tomar o domínio é exercer dominação. De acordo com Max Weber: “*Dominação* é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis.”<sup>98</sup>

Se considerarmos o ordenamento jurídico em seu conjunto, é certamente lícito dizer que um ordenamento se torna jurídico quando se vem formando regras pelo uso da força (passa-se da fase do uso indiscriminado à do uso limitado e controlado da força).<sup>99</sup>

<sup>92</sup> WEBER, Max. Idem, p. 33.

<sup>93</sup> WEBER, Max. Idem, p. 33.

<sup>94</sup> Note-se a inevitabilidade da existência de valores a justificar, pragmática e intelectualmente, qualquer exercício de ação humana.

<sup>95</sup> BOBBIO, Norberto. *Teoria do Ordenamento Jurídico*. p. 66.

<sup>96</sup> BOBBIO, Norberto. Idem, p. 67.

<sup>97</sup> BOBBIO, Norberto. Idem, p. 65.

<sup>98</sup> WEBER, Max. Idem, p. 33.

<sup>99</sup> BOBBIO, Norberto. Idem, p. 69.

Então, “[...] por direito deve-se entender [...] um conjunto de normas que regulam o exercício da força numa determinada sociedade.”<sup>100</sup>

Independentemente da avaliação exclusivamente sociológica ou eminentemente jurídica, está-se verificado que o poder, exercício da força ou dominação, é elemento constitutivo do Direito. Conforme está sendo dissertado, o poder, força ou dominação,<sup>101</sup> é um pressuposto do Direito, nunca o seu fim.

Conforme se discorrerá, Max Weber informa que a tarefa da dogmática jurídica é conhecer normas que pretendem ser (pre)dominantes para o comportamento de indivíduos.

Quer dizer: o Direito controla a atuação do indivíduo no seio social. Assim, para o Direito, o relevante é a conduta, a ação humana de relevância social,<sup>102</sup> então, ação social. Afinal, “*Hinter der Handlung steht der Mensch* (‘Por trás da ação encontra-se o homem’).”<sup>103</sup>

Enfim, nos limites epistêmicos deste trabalho, considera-se a indeclinável necessidade da atuação humana na determinação, ou atualização, de ações sociais.

Weber explicita este entendimento, demonstrando a existência da norma enquanto elemento atualizador<sup>104</sup> do Direito:

A consideração jurídica ou, mais precisamente, a dogmática-jurídica, propõe-se a tarefa de investigar o sentido correto de normas cujo conteúdo apresenta-se como uma ordem que pretende ser determinante para o comportamento de um círculo de pessoas de alguma forma definido, isto é, de investigar as situações efetivas sujeitas a essa ordem e o modo como isso ocorre.<sup>105</sup>

À dogmática-jurídica cabe investigar o sentido correto das normas. Compreendida a norma, realiza-se a dogmática. Sendo assim, imprescindível o conhecimento da norma enquanto instrumento de realização do Direito.

**Assim, verifica-se um conjunto de elementos que compõe o fenômeno jurídico: atender a uma função específica; proteção de valores indisponíveis;**

<sup>100</sup> BOBBIO, Norberto. Idem, p. 68.

<sup>101</sup> Caso pudessem ser, indistintamente, sinônimos.

<sup>102</sup> Ação humana externa.

<sup>103</sup> DIGGINS, John Patrick. Idem, p. 149.

<sup>104</sup> Sempre no sentido aristotélico.

<sup>105</sup> WEBER, Max. Idem, p. 22.

**controlar a ação humana de relevância social; possuir o poder enquanto meio de ação; a existência da norma. Esses são pressupostos do fenômeno jurídico porque as suas ausências desnaturariam a sua existência.**

Enfim, apresentadas essas percepções sobre o fenômeno jurídico, cabe aclarar seu instrumento, conteúdo da próxima subseção.

Afinal, conhecendo-se essas primeiras deliberações sobre o fenômeno jurídico, cabe compreender de que forma, técnica ou conceito se utiliza o Direito para que se manifeste na sociedade.

### 1.3.3 Instrumento Jurídico

Conforme foi verificado na seção anterior, uma das maiores funções da dogmática-jurídica é a investigação do sentido correto da norma jurídica. Assim, cabe compreender, ônticamente, esse instrumento jurídico de controle de ações sociais.

A norma é um objeto ideal, ou seja: a sua referibilidade é abstrata, conceitual.

Conforme explicita Miguel Reale, a norma jurídica é bilateral-atributiva. “A bilateralidade atributiva distingue sempre o Direito, porque a relação jurídica não toca apenas a um sujeito isoladamente, nem ao outro, mesmo quando se trate do Estado, mas sim ao nexo de polaridade e de implicação dos dois sujeitos.”<sup>106</sup>

Quer dizer: a norma jurídica só existe quando direitos forem conectados a deveres, ou seja: não existe direito sem existir dever. Um lídimo exemplo está no direito do credor: este só terá direito a receber algum numerário na exata medida que o devedor tem o dever de adimplir a respectiva dívida.

Esta compreensão é fundamental porque explica a impossibilidade da existência de direitos que não sejam, respectivamente, garantidos por deveres.

Novamente, por Miguel Reale: “É lição aliás tradicional serem o Direito e o dever jurídico conceitos que se pressupõem e se completam, embora desse

---

<sup>106</sup> REALE, Miguel. Idem, p. 691.

ensinamento fundamental não raro se olvide ao determinar-se conceitualmente o Direito.”<sup>107</sup>

Bobbio, reiteradamente, ratifica a posição: “Uma relação jurídica [...] é uma relação entre dois sujeitos, dentre os quais um deles, o sujeito ativo, é titular de um direito, o outro, o sujeito passivo, é titular de um dever e obrigação. A relação jurídica é, em outras palavras, uma relação direito-dever.”<sup>108</sup>

Além de bilateral, a norma é atributiva. Atributiva significa que cabe à norma designar, daí atribuir, a quem pertence o direito e a quem pertence o dever. Sendo a norma atributiva, o direito torna-se exigível. Não sendo cumprido o dever, torna-se coercível.

Mas, o Direito pode impor sanções tanto ao seu descumprimento quanto ao seu cumprimento, compondo-se das chamadas sanções negativas e positivas. Veja-se:

Conforme o modo pelo qual as ações humanas são prescritas ou proibidas, podem distinguir-se diferentes tipos – tipos ideais, não tipos médios. A ordem social pode prescrever uma determinada conduta humana sem ligar à observância ou não observância deste imperativo quaisquer conseqüências. Também pode, porém, estatuir uma determinada conduta humana e, simultaneamente, ligar a esta conduta a concessão de uma vantagem, de um prêmio, ou ligar à conduta oposta uma desvantagem, uma pena (no sentido mais amplo da palavra). O princípio que conduz a reagir a uma determinada conduta com um prêmio ou uma pena é o princípio retributivo (*Vergeltung*). O prêmio e o castigo podem compreender-se no conceito de sanção.<sup>109</sup>

Tendo-se esses conceitos, percebe-se, por apreensão fenomênica em redução eidética, que o Direito não se resume à norma, posto esta ser apenas mais um instrumento na sua realização.

O Direito possui uma função específica: permitir a vida em sociedade. Para realizar tal intento, necessita apenas de um instrumento: a norma.

Sendo o Direito deontológico, deve buscar a realização do que deve-ser. E o que deve-ser é determinado pelos valores mais caros à sociedade, conforme já explicado ou, conforme Hans Kelsen:

<sup>107</sup> REALE, Miguel. Idem, p. 692.

<sup>108</sup> BOBBIO, Norberto. *Teoria da Norma Jurídica*. p. 42.

<sup>109</sup> Kelsen, Hans. *Teoria Pura do Direito*. p. 17.

Quer isto dizer que a vigência de **uma norma desta espécie que prescreva uma determinada conduta como obrigatória, bem como a do valor por ela constituído**, não exclui a possibilidade de vigência de uma outra norma que prescreva a conduta oposta e constitua um valor oposto.<sup>110</sup> (grifo nosso)

O que se destaca é que a norma, conforme afirma Kelsen, prescreve uma conduta pela constituição de um valor.

De qualquer maneira, o Direito deve conseguir eficácia nas relações humanas.<sup>111</sup> Estas devem ser atualizadas conforme os ditames apresentados por uma ordem jurídica, orientadas pelos valores e possibilitadas pelo poder, conforme já discorrido. Tendo o Direito esta função específica, não é útil concebê-lo, nem teoricamente, se não for na regulação e determinação das condutas humanas. Ou, conforme apresenta Weber:

A “vigência” empírica de uma ordem como “norma jurídica” afeta os interesses dos indivíduos em vários sentidos. [...] **O fato de alguém, em virtude de uma ordem jurídica estatal, ter um “direito” (subjeto) significa**, portanto, no caso normal que tomamos aqui por base, para a consideração sociológica, **que essa pessoa tem a possibilidade – efetivamente garantida pelo sentido consensualmente vigente de uma norma jurídica – de conseguir, para realizar determinados interesses (ideais ou materiais), a ajuda de um “aparato coativo” apto a prestar este serviço**. A ajuda consiste, pelo menos no caso normal, em que determinadas pessoas estejam prontas para prestá-las quando alguém a solicita, nas formas habituais, **invocando uma “norma jurídica” que lhe garante “apoio”**.<sup>112</sup> (grifo nosso)

Então, torna-se notório, em um entendimento realista,<sup>113</sup> fenomênico do Direito: a sua compreensão enquanto garantia de ação social.<sup>114</sup>

Sendo a ação social aquela ação que gera efeitos a outras pessoas, e tendo o Direito a função de permitir a coexistência pacífica, não belicosa, entre os indivíduos, nada mais natural compreender que só se consiga o efeito desejado quando consegue impor ações aos indivíduos.

Ou seja: o Direito se manifesta quando determina condutas humanas; determinar condutas humanas é realizar ação social; logo, o Direito se exerce quando realiza ações sociais.

<sup>110</sup> Kelsen, Hans. Idem, p. 12.

<sup>111</sup> Considerando a proposta epistêmica da análise fenomenológica do Direito.

<sup>112</sup> Weber, Max. Idem, p. 212.

<sup>113</sup> Enquanto entendimento do real-concreto empírico.

<sup>114</sup> Por isso: “de uma norma jurídica que lhe garante apoio.”

Afinal, tendo um indivíduo um direito, este se tornará factível quando for garantida (“apoiada”)<sup>115</sup> a sua realização pela ordem jurídica.

Esta é uma explicação racional, silogística, do Direito enquanto garantia de ação social do indivíduo.<sup>116</sup> Quer dizer: é um conceito teleológico, não explica o que é o Direito, mas demonstra como deve agir para realizar a sua função cultural.

Essa visão também pode ser explicada da seguinte forma: “Esta definição traz para o Direito a visualização de seu caráter garantidor, isto é, da reserva de poder trazida pelo Direito a seus destinatários como forma de garantia do exercício da ação de forma livre.”<sup>117</sup>

Norberto Bobbio ratifica a posição expendida, defendida e demonstrada neste capítulo: “Ora, **o que significa ter um direito?** Significa, [...], **ter o poder de realizar uma certa ação.**”<sup>118</sup> (grifo nosso)

Assim, enquanto pretensão de fechamento deste primeiro capítulo, explicita-se o entendimento do autor deste trabalho com as palavras de Kelsen:

Uma **distinção essencial** existe apenas entre as **ciências naturais** e aquelas **ciências sociais que interpretam a conduta recíproca dos homens**, não segundo o princípio da causalidade, mas **segundo o princípio da imputação**; ciências que não descrevem como se processa a conduta humana determinada por leis causais, no domínio da realidade natural, mas como ela, determinada por normas positivas, isto é, por **normas postas através de atos humanos**, se deve processar. Se o domínio considerado por estas ciências é contraposto, como uma esfera de valores, à esfera da realidade natural, **deve ter-se em conta que se trata de valores que são constituídos por normas positivas, isto é, normas que são postas no espaço e no tempo através de atos humanos**, e que, por isso, o objeto destas ciências sociais não é irreal, que também a ele lhe pertence ou corresponde uma realidade qualquer - só que, neste caso, é uma realidade diferente da natural, a saber, uma realidade social. Ciências sociais deste tipo são a Ética, isto é, a ciência da Moral, e a Jurisprudência, ciência do Direito.<sup>119</sup>

Ou seja: o pressuposto gnosiológico, para uma formação epistêmica, é a compreensão do princípio da finalidade (escrito por Kelsen como imputação) na formação das ciências sociais, por consequência, na ciência jurídica.

<sup>115</sup> Conforme citação direta referenciada na nota de rodapé n.º 73.

<sup>116</sup> Veja-se HORTA, José Silveirio Baia. *Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar*. Cadernos de Pesquisa. “Tal direito diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável.”

<sup>117</sup> DALLA-ROSA, Luiz Vergílio. *Uma Teoria do Discurso Constitucional*. p. 87.

<sup>118</sup> BOBBIO, Norberto. *Idem*, p. 42.

<sup>119</sup> Kelsen, Hans. *Idem*, p. 61.

Buscando-se afastar quaisquer *methodenstreit* (guerra de métodos), a unidade racional do fenômeno jurídico está na formação da ação humana garantida por normas que representam os valores considerados<sup>120</sup> inerentes à vida social humana.

**Este é o *eidos* proposto,<sup>121</sup> no limite deste trabalho, do fenômeno jurídico: tecnologia estratégia de coexistência social.<sup>122</sup>**

Tecnologia porque é fruto<sup>123</sup> de uma ciência destinada a produzir instrumentos de atualização fenomênica. Estratégica porque tem um objetivo a cumprir, qual seja: realizar valores. Destinado à coexistência social conforme o *supra* exposto: o Direito não existe como mero capricho da cultura, mas como elemento fundamental, possibilitador da inafastável vida gregrária do ser-humano.

Outra questão, não enfrentada por desnaturar a essência deste trabalho, é reconhecer a legitimidade de valores que sejam considerados indisponíveis à consciência humana e possam compor o Direito, sempre através da norma.

Esta questão será delibada nos próximos capítulos, demonstrando que a historicidade e a preferibilidade dos valores são inerentes ao fenômeno jurídico, cabendo ao docente expor a sua tábua de valores para a existência de um ensino honesto e digno.

Considerados estes pressupostos, mínimos e essenciais,<sup>124</sup> do conteúdo que compõe a realidade jurídica, deve-se conhecer o significado da Educação, do ensino e a sua respectiva regulamentação para a busca de uma justificativa racional de prática docente, objeto direto e imediato deste trabalho.

Assim, no próximo capítulo será buscado o fenômeno da Educação. Procurar-se-á compreender o seu conceito e elementos imprescindíveis para sua existência.

---

<sup>120</sup> Daí a inerência da ideologia na formação do conjunto de normas que informam e instrumentalizam o Direito.

<sup>121</sup> Para se formar um conjunto mínimos de informações que componham um conteúdo necessário ao ensino do Direito.

<sup>122</sup> Novamente, conforme *phônesis* (experiência refletida) do autor deste trabalho.

<sup>123</sup> Cabe destacar que a ciência é sempre posterior aos fatos, apenas os explica, aprimorando-os.

<sup>124</sup> Afinal, “Apreciada a questão especialmente sob este prisma, é possível que tenhamos incorrido em algumas apreciações unilaterais, mas não podemos fugir à necessidade de escolher um ponto de referência em face de um assunto tão controvertido, e toda escolha de ponto-de-vista significa o sacrifício de mil outros possíveis.” REALE, Miguel. *Fundamentos do Direito*. p. XVI.



Demonstrar-se-ão quais elementos culturais podem otimizar a realização da Educação e reconhecer-se-á que a manifestação cultural apenas ocorre em ambiente social.

Assim, a sociedade, organizada pela política, determinará quais condições serão imprescindíveis para a existência de um ensino jurídico.

Baseando-se no exposto, verificar-se-á a aplicação prática da existência do Direito em relação à Educação, delineando-se a existência de um regime jurídico para o ensino do Direito.

Após, demonstrar-se-ão pressupostos objetivos para o ensino jurídico e objetivos educacionais possíveis nesta atividade-meio da Educação, concluindo-se com uma demonstração de atividade prática docente na seara jurídica.

## 2 EDUCAÇÃO

Pretende-se neste capítulo apresentar um conteúdo mínimo das condições objetivas que permitem a atividade de ensino, resultando-se na Educação.

Para tanto, buscar-se-á o conceito de Educação e seus elementos constitutivos: linguagem e *trivium*, para que se possa compreender, epistemicamente, o seu significado.

Após, pretender-se-á demonstrar as condições objetivas, reais-concretas, para a existência do ensino, ou seja: não há ensino fora da realidade social. Afinal, sendo a educação o desenvolvimento integral do indivíduo, não se compreenderá a integralidade existencial ausente de valores que a componham. Esses valores são determinados socialmente, por meio da ação política. Então, analisar-se-á a atuação política, com a hodierna formação estatal, para que se compreenda o regime jurídico inerente à atividade educativa.

### 2.1 CONCEITO

Para se pretender a compreensão do significado de educação, nos termos epistêmicos aqui delineados,<sup>125</sup> é absolutamente relevante conhecer a sua etimologia.

Explica-se: ao se buscar a natureza da educação, nada mais evidente que procurar a origem do seu termo. Conforme será dissertado, a linguagem é o instrumento, por excelência, da educação.

Assim, compreender a origem linguística da educação permitirá, em redução eidética, a delimitação racional do seu conceito.

A origem etimológica do termo educação decorre de *dúcere*: trazer, levar.<sup>126</sup>

Educação é a forma nominalizada do verbo educar. [...] diremos que educação veio do verbo latim *educare*. Nele, temos o preverbo *e-* e o

<sup>125</sup> Conforme explicitado na introdução.

<sup>126</sup> A proposta é demonstrar que traz ao indivíduo o conhecimento sobre o mundo a partir da linguagem.

verbo – *ducare*, *dúcere*. No itálico, donde proveio o latim, *dúcere* se prende à raiz indo-européia DUK-, grau zero da raiz DEUK-, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. *Educare*, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar” (uma criança), nutrir, fazer crescer. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a idéia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente, este vocábulo deu entrada na língua no século XVII.<sup>127</sup>

Ou seja, é possível compreender o sentido de que educação é a forma de levar uma criança a se tornar adulta, quer dizer: capacitação da consciência do indivíduo em superar as meras percepções organolépticas, sair para o mundo, conhecer a realidade, “trazer à luz a idéia”.<sup>128</sup>

Essa noção permitirá, conforme será discorrido, distinguir a educação do ensino<sup>129</sup> e, principalmente, diferenciar educação de instrução. Afinal, educação é justamente esta capacidade do indivíduo em se superar, em conhecer o real-concreto e agir conforme este entendimento.<sup>130</sup>

Conforme se depreende de Werner Jaeger: “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual.”<sup>131</sup>

Independentemente dessa citação se restringir ao indivíduo, ou às características que um grupo de pessoas possam imprimir à posteridade, o fato é que a educação não é, meramente, a capacitação de um Ser Humano. Afinal, “Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior.”<sup>132</sup>

Em suma: “A idéia de educação representava [...] o sentido de todo o esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas.”<sup>133</sup>

Dito isso, note-se: enquanto seres humanos, a capacidade para superarmos as meras impressões sensoriais, e até para podermos compreender essas sensações, utilizamo-nos da linguagem. A linguagem é a comprovação da humanidade. Afinal, “[...] a linguagem dos animais não é um produto cultural (a

<sup>127</sup> MARTINS, Evandro Silva. *A Etimologia de Alguns Vocábulos Referentes à Educação*. p. 33.

<sup>128</sup> Conforme citação direta *supra* referida.

<sup>129</sup> Aqui considerado em conjunto com pesquisa e extensão.

<sup>130</sup> Essa noção coaduna com o conceito de responsabilidade.

<sup>131</sup> JAEGER, Werner. *PAIDÉIA: A Formação do Homem Grego*. p. 03.

<sup>132</sup> JAEGER, Werner. *Idem, Ibidem*.

<sup>133</sup> JAEGER, Werner. *Idem*, p. 07.

cultura é tipicamente humana). [...] A língua humana, por seu lado, não é herdada: o homem *aprende* a sua língua.”<sup>134</sup>

Compreender a função da linguagem é permitir o instrumento utilizado para ser educado. Ou seja: não existe Educação fora da linguagem, conforme se dissertará.

Em uma situação hipotética (e até em situações comprovadas),<sup>135</sup> onde o indivíduo não tivesse (ou não teve) nenhum contato com a linguagem humana, poder-se-ia afirmar que esta pessoa não se aculturou, não obteve o *status* cultural de ser humano. Veja-se o que Rosenstock-Huessy afirma:

A linguagem do homem é articulada e gramatical. As crianças falam informalmente, dialeticamente, em gíria. É preciso ir ainda mais longe. A língua do homem visa a algo que não visam os chimpanzés nem os rouxinóis: **objetiva fazer do ouvinte um ser que não existia até que se dirigisse a ele.** A linguagem humana é formativa, e por essa razão é que se tornou explícita e gramatical. As formas gramaticais e os nomes podem ser considerados os sintomas que provam que a linguagem animal foi superada pela linguagem humana articulada.<sup>136</sup> (grifo nosso)

A capacidade da comunicação permite a formação da cultura, essencialmente constitutiva da humanização<sup>137</sup> do indivíduo. O instrumento da comunicação é a linguagem, permitindo ao indivíduo conhecer, objetos.

Afinal:

Somente o Homem, entre todos os animais, possui o dom da palavra; a voz indica dor e o prazer, e por essa razão é que ela foi outorgada aos outros animais. Eles chegam a sentir sensações de dor e de prazer, e fazerem-se entender entre si. **A palavra, contudo, tem a finalidade de fazer entender o que é útil ou prejudicial, e, conseqüentemente, o que é justo e o injusto.**<sup>138</sup> (grifo nosso)

<sup>134</sup> LOPES, Edward. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. p. 37

<sup>135</sup> Obviamente, nos sistemas jurídicos atuais, o Homem tem sua indisponibilidade de humanidade, afinal os Direitos Humanos são indisponíveis. Dito isso, deve-se observar que, culturalmente, o indivíduo necessita se comunicar, pela linguagem, para se humanizar. Basta lembrar sobre o caso das meninas-lobo Amala e Kamala, de Kaspar Hauser, da Memmie Le Blanc, Ivan Mishukov etc. Não há intenção neste trabalho em abordar formas de aquisição de linguagem, ou suas condições, mas apenas assegurar a necessidade da linguagem para expressar, adquirir e comunicar idéias e sentimentos, ou seja: aculturar-se. Para detalhes empíricos dessas pessoas, veja NEWTON, Michael. *Savage Girls and Wild Boys. A History of Feral Children*. London: Faber and Faber, 2002.

<sup>136</sup> ROSSENSTOCK-HUESSY, Eugen. *A Origem da Linguagem*. p. 43.

<sup>137</sup> Daí a função formativa da linguagem.

<sup>138</sup> ARISTÓTELES. *Política*. p. 14.

A posição de Aristóteles coaduna com a pretensão de informar a inafastabilidade da linguagem enquanto veículo dos valores,<sup>139</sup> conduzindo e determinando a conduta humana, inclusive a consciência aprimorada pela educação.

A formação do intelecto humano instrumentaliza-se pela linguagem. “Então, de fato, os homens e as palavras educam-se reciprocamente [...] Assim, minha linguagem é a soma de mim mesmo, uma vez que o homem é o pensamento.”<sup>140</sup>

Se a Educação é “trazer à luz a idéia”, necessitando-se, conforme o exposto, do veículo da linguagem, é necessário verticalizar, ainda mais, o conhecimento sobre este instrumento (linguagem), assunto da próxima sessão.

### 2.1.1 Linguagem

Esta idéia é nuclear, é o verdadeiro cerne para todo o entendimento a ser dissertado neste trabalho. Afinal, compreendendo-se, ou aceitando que o Homem é constituído, socialmente,<sup>141</sup> pela linguagem, determina-se de que forma é possível ocorrer o ensino: a busca da Educação no indivíduo. No caso, este tema será tratado no próximo capítulo, especificamente em relação ao ensino jurídico.

Então: a capacidade da comunicação possibilita ao indivíduo a experiência cultural. O problema é apenas considerar como cultural um conceito meramente descritivo da antropologia. Afinal, busca-se “[...] de modo consciente um ideal de cultura com princípio formativo.”<sup>142</sup> Enfim:

Hoje estamos habituados a usar a palavra cultura não no sentido de um ideal próprio da humanidade herdeira da Grécia, mas antes numa acepção bem mais comum, que a estende a todos os povos da Terra, incluindo os primitivos. Entendemos assim por cultura a totalidade das manifestações e formas de vida que caracterizam um povo. A palavra converteu-se num simples conceito antropológico descritivo. **Já não significa um alto conceito de valor, um ideal consciente.**<sup>143</sup> (grifo nosso)

<sup>139</sup> *In casu*: justo e injusto.

<sup>140</sup> ECO, Humberto. *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. Trad. Mariarosaria Fabris e José Luíz Fiorin. São Paulo: Ática, 1991. p. 62.

<sup>141</sup> E até psiquicamente, conforme citação de Marilena Chaui interpretando Freud, subseção 2.1.1.

<sup>142</sup> JAEGER, Werner. Idem, p. 08.

<sup>143</sup> JAEGER, Werner. Idem, p. 09.

Sendo o valor o ente vetorial da atuação, e realização humana, toda a experiência cultural decorrerá da experimentação, e busca, de valores.<sup>144</sup> Afinal, do:

[...] ponto de vista educacional, desejo salientar duas assertivas que talvez balizem o assunto do presente trabalho. Uma delas consiste no reconhecimento de que a essência do homem reside em sua *capacidade de transcender-se*, isto é, de sempre ir além de si mesmo.<sup>145</sup>

Esta capacidade de transcendência ocorre justamente no momento em que o indivíduo se educa. Trazer “à luz a idéia” permite ao Ser Humano a sua própria superação, a experiência cultural.

Melhor dito por Miguel Reale:

[...] os objetivos reais da missão educacional, **a qual não pode deixar de ser marcada pelo sentido concreto de existência**, que é, ao mesmo tempo, una e plural, condicionada por fatores materiais e espirituais, bem como animada por imperativos teóricos e práticos.<sup>146</sup> (grifo nosso)

Permitir ao indivíduo uma compreensão plena<sup>147</sup> de sua própria existência, determinada pelo ambiente cultural que o circunda, é missão, instrumentalizada pela linguagem, da Educação. Permiti-lo se ensinar através da sua Educação.

Esta capacidade de experiência cultural determina a natureza da educação.

Assim, a experiência cultural fornece à pessoa a capacidade de agir<sup>148</sup> em sociedade, planejando ações futuras e compreendendo ações passadas. Essa

<sup>144</sup> Conforme reiteradamente afirmado neste trabalho.

<sup>145</sup> REALE, Miguel. *O Homem e seus Horizontes*. p. 203.

<sup>146</sup> REALE, Miguel. *Idem*, p. 204.

<sup>147</sup> Ou, ao menos, transcendental.

<sup>148</sup> “Certo dia, um discípulo perguntou-lhe: ‘se um rei vos confiasse um território para governar segundo vossas próprias idéias, o que faríeis primeiro?’ Confúcio respondeu: ‘Minha primeira tarefa certamente seria *retificar os nomes*.’ Ao escutar isso, o discípulo ficou intrigado: ‘Retificar os nomes? Seria essa vossa prioridade? Estais brincando?’ (Chesterton ou Orwell, contudo, teriam imediatamente compreendido e aprovado a idéia.) Confúcio teve de explicar: ‘Se os nomes não são corretos, se não correspondem a realidades, a linguagem não tem sentido. Se a linguagem não tem sentido, a ação torna-se impossível – e, conseqüentemente, todos os assuntos humanos se desintegram e torna-se impossível e inútil o seu manejo. Portanto, a verdadeira primeira tarefa

experiência comunica o mundo interior com o mundo exterior, instrumentalizado pela linguagem.

Em suma, educar é possuir o conhecimento e a experimentação dos objetos que não sejam meramente físicos, psíquicos ou ideais: é formação de cultura. A partir do momento em que exista a aquisição da linguagem, tudo o tenha nome é permitido ser comunicado à consciência.

Conforme S. Thomás de Aquino: “É evidente, pois, que para o entendimento de qualquer realidade intelectual o cognoscente tenha de formar a palavra, pois é da própria essência da intelecção que o intelecto forme algo e este algo formado se chama palavra.”<sup>149</sup>

Conforme já explanado na seção 1.1, a percepção é imediata, apodíctica, mas a capacidade de compreensão e expressão desta percepção necessita da linguagem.<sup>150</sup>

Ou seja: o conhecimento da linguagem é a superação da ingenuidade, da parvalhice.<sup>151</sup> Ao se utilizar da linguagem, o ser humano se insere no meio social, conhece a história, comunica idéias e pensamentos, imaginações e planejamento de ações.

Obviamente, a mera percepção de uma palavra sem a apreensão do seu conceito não permite o conhecimento. Basta imaginar alguém conversando, se fosse possível, em etrusco. Poder-se-ia até reproduzir os sons ouvidos, percebidos, mas a ausência de compreensão do significado, ou seja, do conhecimento do conceito, impediria qualquer forma de raciocínio, qualquer forma de educação.

de um estadista é retificar os nomes.” CONFÚCIO. Os Analectos. p. XXIX, introdução. No caso, pretende-se inferir que se educar é ser estadista de si mesmo, se auto-governar.  
<sup>149</sup> *Patet ergo quod in qualibet re intellectuali, cui competet intelligere, necesse est ponere verbum: de ratione enim intelligendi est, quod intellectus intelligendo aliquid formet talis autem formatio dicitur verbum.* TOMÁS DE AQUINO, SANTO. *Verdade e Conhecimento.* p. 289.

<sup>150</sup> V. G.: uma criança, ao levar um susto, terá a percepção deste medo imediato, mas a compreensão do significado e a capacidade de pensar sobre este objeto psíquico somente é possibilitado pela compreensão do conceito “susto”. Se perguntarmos à criança o que aconteceu, e esta não conhecer a palavra “susto”, não poderá comunicar, ou relatar, o fato. No máximo descreverá a sensação percebida. Outro exemplo: se esta mesma criança visitar o pai em uma penitenciária, e conversar com o pai, mas não souber o conceito de presidiário, dirá apenas: “meu pai está em uma casa com barras onde não pode sair.”

<sup>151</sup> Marilena Chaui, ao interpretar Freud, literalmente afirma: “Desenvolvendo com outros pacientes e consigo mesmo esses procedimentos e novas técnicas de interpretação de sintomas, sonhos, lembranças, esquecimentos, Freud foi criando o que chamou de análise da vida psíquica ou psicanálise, cujo objeto central era o estudo do inconsciente e cuja finalidade era a cura de neuroses e psicoses, **tendo como método a interpretação e como instrumento a linguagem** (tanto a linguagem verbal das palavras quanto a linguagem corporal dos sintomas e dos gestos).” (grifo nosso) In: *Convite à Filosofia.* p. 212. Ou seja: a linguagem é constitutiva, informativa e, segundo a psicanálise, curativa do indivíduo.

Afinal, percepção não é compreensão. Sem a utilização da razão e da lógica, o indivíduo não entende os objetos. “[...] pois quando quero conceber a essência de pedra tenho de raciocinar para chegar a ela, e assim também em tudo o que é objeto de nossa inteligência [...]”<sup>152</sup>

Então, o ser humano se eleva ao se educar, aprimora sua capacidade de reconhecer e exprimir seus pensamentos e idéias.

Mas Educação não deve ser confundido com instrução. Educar-se é se projetar. É superar-se a si mesmo, é conhecer o mundo a partir da linguagem. Instrução é meramente a capacitação de realização em alguma função específica.

Não há educação sem valores, norteadores de toda ação humana.

Conforme já expendido no primeiro capítulo, os valores são o ente vetorial na atuação humana e mera instrução, destituído de valores, permite a perversão. Não é por outro motivo que Einstein trata nos seguintes termos:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. **É necessário que adquira** um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo **que é belo, do que é moralmente correto**. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade.<sup>153</sup> (grifo nosso)

Com essa comparação, assemelhando a instrução como a um adestramento, percebe-se a diferença, lídima, entre Educação e instrução. Conhecer meios para realizar fins é adquirir tecnologia, é se instruir, é possuir uma especialidade, mas não é se educar.

Assim, deve-se diferenciar educação de adestramento ou instrução. Instruir alguém tem um significado de atribuição de competências ou habilidades,<sup>154</sup> ou seja: permite com que uma pessoa<sup>155</sup> realize funções úteis. Veja-se: pode-se instruir um cachorro a farejar drogas. Esse terá competência para reconhecer narcóticos através do adestramento de sua capacidade olfativa, organoléptica.

<sup>152</sup> *Nam cum volo concipere rationem lapidis, oportet quod ad ipsum verbum retiocinando perveniam.* TOMÁS DE AQUINO, SANTO. Idem. p. 290.

<sup>153</sup> EINSTEIN, Albert. *Como Vejo o Mundo*. p. 16.

<sup>154</sup> Conforme termos hodiernos. Esta questão será tratada no capítulo seguinte: Ensino Jurídico.

<sup>155</sup> E até um animal irracional.



De modo menos mecânico, quiçá menos agressivo, pode-se perceber a existência da instrução quando um indivíduo é alfabetizado. Ser alfabetizado é possuir a habilidade de identificar letras e associá-las a palavras. Mas reconhecer o significado das palavras e conseguir orientar a sua vontade a partir de conceitos compreendidos necessita de uma atuação de natureza, senão diferente, superior à mera instrução.<sup>156</sup>

Então, a Educação tem um conceito diferenciado. A Educação não permitirá apenas que o indivíduo consiga realizar funções específicas, mas, principalmente, auxiliará para que o educando promova a sua própria liberdade ao reconhecer a existência de valores, virtudes e meios de ação para a realização de sua própria felicidade. **Ou, conforme dita a UNESCO: “processo que aumenta a liberdade efetiva das pessoas para realizar aquilo que valorizam.”**<sup>157</sup> (grifo nosso)

Novamente, e exatamente por constituir uma das idéias nucleares deste trabalho: se os valores são o ente vetorial na atuação humana, é impossível constituir a compreensão da Educação sem a atribuição de valores intrínsecos ao fato de se educar.

Nesse sentido, conforme afirma Nilson José Machado, “crise na educação significa sempre ausência ou transformação radical nos valores [...] tanto pessoais quanto coletivos.”<sup>158</sup>

O mesmo autor escreve, de forma explícita, a íntima relação da Educação com os valores:

No caso da **Educação** Brasileira, ao que tudo indica, carece-se muito mais de uma Carta de Princípios Gerais, uma espécie de **Tábua de Valores Fundamentais**, amplamente acordados com as entidades mais representativas da sociedade, sublinhando os valores maiores que deveriam orientar os projetos e as ações educacionais.<sup>159</sup> (grifo nosso)

<sup>156</sup> A natureza dessa distinção entre educação e instrução é intuída em Confúcio, nos seus “Os Analectos”: “Um homem de Daxiang disse: ‘Vosso Confúcio é realmente grande! Com sua vasta erudição, ele ainda não conseguiu sobressair em nenhum campo em particular.’ O Mestre soube disso e disse aos seus discípulos: ‘Que habilidade eu deveria cultivar? Talvez a arte da condução de carruagens? Talvez a arte do arco e flecha? Está bem, dedicar-me-ei à arte de conduzir carruagens.’” CONFÚCIO. *Os Analectos*. p. 43

<sup>157</sup> UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors. p. 15.

<sup>158</sup> MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. p. 22.

<sup>159</sup> MACHADO, Nilson José. *Idem*, p. 25.

Essa “Tábua de Valores Fundamentais” será dissertada ao final deste capítulo, informando de que forma a sociedade se organiza para realizar tal intento.

A inexorabilidade e a inafastabilidade dos valores enquanto entes vetoriais em qualquer ação humana é um conceito axiomático fundamental deste trabalho, conforme se depreende em interpretação sistemática dos conteúdos apresentados.

Expressada a diferença entre educação e instrução, cabe também reconhecer a diferença que existe entre educação e ensino. Ensinar é buscar promover a educação de uma pessoa, é atividade-meio. Pode ser condição necessária à educação, mas nunca será condição suficiente.

Então, o sentido da Educação nos termos lavrados é fundamental, nos limites epistêmicos propostos neste trabalho, para o prosseguimento dos estudos: **ex ducere, a capacidade do indivíduo em superar o mero imediatismo de seu campo de percepção organoléptico e compreender realidades distantes, até abstratas, através da linguagem, permitindo o seu desenvolvimento integral.**

Esses são os termos mínimos para a compreensão da educação: não se pode imaginar, ou conceber, a existência da educação meramente como a capacitação para a realização de determinados atos. A Educação pressupõe, por definição, a habilitação da pessoa física em se tornar um Ser Humano. Quer dizer: a Educação somente educa à liberdade.

Pode-se também inferir a qualidade da liberdade, quando alguém se educa, a partir da cultura clássica.

Em termos gregos:

Essa concepção do significado da liberdade iluminou os gregos. A qualidade que mais valorizavam – a palavra grega é **sophrosuné** [...] **Conhece-te a ti mesmo e Nada em excesso.** [...] Sua natureza residia [...] no excelente e significava aceitar os limites estabelecidos pela excelência para a natureza humana, refreando os impulsos para a liberdade descontrolada, evitando o excesso, acatando as leis interiores da harmonia e da proporção.<sup>160</sup> (grifo nosso)

Via-se, na cultura clássica, essencialmente, a necessidade de valores<sup>161</sup> em determinar o limite de liberdade. Atualmente, pode-se pensar<sup>162</sup> que um ser humano educado é aquele que realiza ações e responde pelos seus resultados, ou seja:

<sup>160</sup> HAMILTON, Edith. *O Eco Grego*. p. 18-19.

<sup>161</sup> Harmonia e proporção.

<sup>162</sup> *Rectius*: racionalizar.

responsável. A liberdade é uma característica fundamental no ser humano, constitui a sua própria dignidade. Sem liberdade, sem consciência, não há um Ser Humano. Por isso a Educação humaniza, instrumentalizada pela linguagem, permitindo ao indivíduo ser livre.<sup>163</sup>

Mas o conceito liberdade deve ser bem definido, sob pena de se confundir com a arbitrariedade.

Ser livre é ter a capacidade de realizar qualquer ato. Este ato, ao ser realizado, gera, por definição, a responsabilidade do agente.<sup>164</sup> Esta responsabilidade significa, meramente, a atribuição do ato ao agente.

Ou seja: pode-se verificar a liberdade na capacidade do indivíduo em realizar atos e responder por eles. Mais que arbitrariedade, é liberdade.

Afinal, o Ser Humano consciente e responsável é consequência da educação. Ou seja: será conscientemente responsável com a apreensão da Educação em sua consciência, permitida pela linguagem.

Enfim, nesta subseção pretendeu-se, apenas, apresentar os limites epistêmicos da natureza intrínseca da Educação: “trazer à luz a idéia”, através da linguagem, para a internalização de valores que permitirão a liberdade individual.

Assim, uma grande questão, necessária, antes de se dissertar, especificamente, sobre o ensino, é conhecer de que maneira esta Educação pode ocorrer. Percebeu-se, conforme discorrido, que a educação é a forma do ser humano em se tornar social, atingindo, também, a sua plenitude existencial.

Se a Educação somente ocorre com a aquisição da linguagem, busca-se reconhecer onde estas prioridades estão exatamente definidas. Este é o assunto da próxima subseção.

---

<sup>163</sup> Especulando: se a educação atingisse todos os indivíduos, em todos os seus atos, o ser humano não necessitaria do Direito. A própria autonomia não necessitaria da heteronomia.

<sup>164</sup> FRANKL, Victor. *Em Busca de Sentido*. p. 75. “A liberdade, no entanto, não é a última palavra. Não é mais que parte da história e metade da verdade. Liberdade é apenas o aspecto negativo do fenômeno integral cujo aspecto positivo é responsabilidade. Na verdade, a liberdade está em perigo de degenerar, transformando-se em mera arbitrariedade, a menos que seja vivida em termos de responsabilidade. É por este motivo que propus a construção de uma Estátua da Responsabilidade na Costa Oeste dos Estados Unidos, para complementar a Estátua da Liberdade na Costa Leste.”

### 2.1.2 O *Trivium*

Compreendido o significado e alcance da Educação, cabe, agora, buscar entender onde estes pressupostos da educação, quais sejam: compreensão e utilização da linguagem para a socialização do indivíduo e elevação cultural,<sup>165</sup> sejam priorizados.

Note-se que ainda não se pretende dissertar sobre o ensino, e seus instrumentos, mas apenas encontrar métodos que satisfaçam os interesses educacionais conforme a sua natureza *supra* apresentada.

O entendimento da educação enquanto formação de capacidade de comunicação<sup>166</sup> corrobora a concepção<sup>167</sup> escolástica de educação a partir do *trivium*. O *trivium*, daí a origem da palavra trivial, comum, ordinário, é o conjunto de três disciplinas absolutamente elementares, e fundamentais, para a existência da possibilidade da educação. As três disciplinas do *trivium*<sup>168</sup> são: lógica, gramática e retórica.

A lógica é a capacidade da inteligência humana compreender a existência da relação entre objetos. Conforme afirmado no primeiro capítulo, é a capacidade da percepção racional do *modus in rebus* das realidades empíricas e intelectuais.

Já a gramática é a aplicação da lógica na linguagem. Melhor dissertando: é a compreensão de que a posição e a estruturação das palavras, conforme determinada ordem, expressará um determinado conceito, fornecerá um determinado conteúdo.

A retórica é a capacitação da atuação humana a partir da linguagem, ou seja: o domínio retórico permite a ação social.

Dito isso, nota-se a adequação do *trivium* aos pressupostos apresentados. Havendo a perspectiva do indivíduo se educar somente com a apreensão da linguagem, o *trivium* denota, em lúdica e indefectível evidência, ser o melhor caminho para o ensino de um ser humano que pretenda ser educado.

---

<sup>165</sup> Também conhecida como elevação espiritual, vide Miguel Reale.

<sup>166</sup> Enquanto entendimento mínimo, posto que a capacidade de comunicação é apenas o veículo, pressuposto necessário, ao ser humano se educar.

<sup>167</sup> Ressalte-se ser este um conhecimento especulativo, aguardando-se uma aplicação pragmática.

<sup>168</sup> Tudo conforme MIRIAN Joseph, Sister. *The Trivium: the liberal arts of logic, grammar, and rhetoric: understanding the nature and function of language*. Philadelphia. *Passim*.

Isso porque, considerando a educação como a elevação cultural humana, com todos os seus corolários,<sup>169</sup> indispensável conhecer-se a existência de um conjunto de idéias sobre Educação<sup>170</sup> que coadunem, e justifiquem, os conceitos apresentados.

Assim, o *trivium* se apresenta como o melhor conjunto teórico que promova a Educação. Tratando-se de pressupostos, não é possível visualizar-se o ensino sem a compreensão (especulativa) da existência do *trivium* enquanto elemento conformador, e antecedente lógico, desta atividade que promove a Educação.

Afirma-se isso porque o *trivium* considera ser absolutamente necessário o domínio da linguagem para a existência do conhecimento. Note-se, não é apenas a linguagem no seu sentido formal, externo, alfabetizador. Mas a linguagem enquanto componente estrutural e constitutivo da experiência humana. Então, o *trivium* satisfaz essa necessidade.

Discorreu-se sobre a imprescindibilidade da linguagem na educação. Mas enquanto antecedente lógico, cabe retornar ao tema e tecer algumas considerações sobre a natureza da linguagem: capacidade humana de expressão, de expor conteúdos que contenham significados:

Pode-se notar que a capacidade mediadora de comunicação humana se mostra evidentemente diferente das outras criaturas vivas; pode-se perceber que a habilidade humana na linguagem aparece organizada da mesma forma que o código genético – hierárquica, **geradora**, indicativa e virtualmente ilimitada em relação ao seu objetivo de expressar. [...] É reconhecido há séculos que a linguagem é, fundamentalmente, um sistema de representar ou expressar algo, como uma idéia, pensamento ou fato, através da união de sons. [...] Por que os humanos, mas não outros animais, tem o poder de criar um sistema ilimitado de comunicação? Por que temos o recurso de operar com uma margem de elementos ou informações (v.g, números, palavras) maior que os outros animais?<sup>171</sup> (grifo nosso)

<sup>169</sup> Socialização e responsabilidade.

<sup>170</sup> Que, então, permitirão o ensino.

<sup>171</sup> HAUSER, Marc D.; CHOMSKY, Noam; FITCH, W. Tecumseh. *The Faculty of Language: what is it, who has it, and how did it evolve?*. SCIENCE, V. 298, 22 NOV. 2002. p. 1569, 1571 e 1578, respectivamente. Disponível em: <www.sciencemag.org> Acesso em: 19.abr.2008. Tradução livre do autor deste trabalho: "It might note that the faculty mediating human communication appears remarkably different from that of other living creatures; it might further note that the human faculty of language appears to be organized like the genetic code—hierarchical, generative, recursive, and virtually limitless with respect to its scope of expression. p.1569. It has been recognized for thousands of years that language is, fundamentally, a system of sound-meaning connections; p. 1571. Why did humans, but no other animal, take the power of recursion to create an open-ended and limitless system of communication? Why does our system of recursion operate over a broader range of elements or inputs (e.g., numbers, words) than other animals? p. 1578."

Assim, visto que a linguagem possibilita o trânsito de informações de forma geradora, Lacan complementa:

O significante é uma dimensão que foi introduzida pela linguística. A linguística, no campo em que se produz a fala, não é algo espontâneo. Um discurso a sustem (sic), que é o discurso científico. Ela introduz na fala uma dissociação graças à qual se funda a distinção do significante e do significado. Ela divisa o que no entanto parece espontâneo. É que, quando falamos, isso significa, isso comporta o significado e, ainda mais, até certo ponto, isso só se suporta pela função de significação.<sup>172</sup>

Ou seja: racionalmente compreendido, a linguagem introjeta significados, permite ao indivíduo pensar, compreender a realidade.<sup>173</sup> Esta posição, da linguagem enquanto constituição intelectual do indivíduo, somente ratifica o expandido. Afinal: “Não há nenhuma realidade pré-discursiva. Cada realidade se funda e se define por um discurso.”<sup>174</sup>

Independentemente das utilizações possíveis na aceitação do discurso<sup>175</sup> enquanto fundador da realidade concreto-empírica, a linguagem é constitutiva na geração das informações disponíveis à consciência.

Compreendido a linguagem nesses termos: capacidade de comunicação, inclusive interna,<sup>176</sup> de informações carregadas de significado, cabe pormenorizar o sentido e relevância do *trivium* enquanto antecedente filosófico da formação educativa.

Partindo-se dos pressupostos apresentados neste capítulo: educação é “trazer à luz a idéia” e a idéia é possibilitada pela linguagem, percebe-se que o *trivium* permite a realização da educação nos termos propostos. Em evidência apodictica.

As artes clássicas representam as sete áreas do conhecimento que iniciam o jovem à vida do aprendizado. O conceito é clássico, mas o termo artes clássicas e a sua divisão em *trivium* e *quadrivium* datam da Idade Média. O *trivium* inclui aqueles aspectos que importam ao raciocínio [...] Lógica é a arte do pensamento; gramática, a arte de criar símbolos e combiná-los para expressar pensamentos; e retórica, a arte de comunicação das idéias

<sup>172</sup> LACAN, Jacques. *O Seminário, Livro 20*: mais, ainda. p. 42.

<sup>173</sup> Mesmo que essa realidade compreendida o seja meramente um produto do discurso.

<sup>174</sup> LACAN, Jacques. *Idem*, p. 44.

<sup>175</sup> Enquanto atualização (aristotélica) da potência linguagem.

<sup>176</sup> Ou seja, na própria consciência, através dos pensamentos.

através das consciências humanas, a adequação da linguagem às circunstâncias.<sup>177</sup>

A aptidão do indivíduo nessas artes o permite manipular, com excelência, os símbolos que atualizam a ação social através da linguagem. Ou seja: o domínio do *trivium* não permitirá, especificamente, a realização de qualquer ofício servil, mas permitirá o aprimoramento do Homem, a sua elevação espiritual e intelectual. Possui característica intransitiva, ou seja: não necessita de um objeto, resultado de algum trabalho, além do próprio aperfeiçoamento da consciência.<sup>178</sup>

Assim, de acordo com a classificação dos valores realizado por Sister Miriam, a educação clássica, gênero da espécie *trivium*, é um valor que gera satisfação “Pleasurable goods”<sup>179</sup> ao agente. É um imperativo categórico, independentemente da realização de quaisquer fatos posteriores à satisfação do conhecimento. Obviamente, este conhecimento pode ser útil, mas não necessariamente o é. Afinal, o aperfeiçoamento da consciência não gera, automática ou necessariamente, nenhum benefício externo.

Mas em relação à educação, o aperfeiçoamento da consciência é um pressuposto lógico.

Compreendida a educação como elevação cultural,<sup>180</sup> existir um conceito, ou instrumento, educacional<sup>181</sup> que apenas enobreça a consciência é um dever intelectual.

Para que se possa compreender os pensamentos, leituras e audições, imprescindível o domínio da educação clássica. O *trivium* é o pressuposto lógico, intuído em todas as atividades de ensino, para qualquer nível de educação. As artes da lógica, gramática e retórica são as artes da comunicação em si mesma, da possibilidade existencial da cultura. Nomear, ler, escrever, falar e ouvir pressupõem

<sup>177</sup> MIRIAN Joseph, Sister. *The Trivium: the liberal arts of logic, grammar, and rhetoric: understanding the nature and function of language*. Philadelphia, p. 03. Tradução livre do autor deste trabalho: “The liberal arts denote the seven branches of knowledge that initiate the young into a life of learning. The concept is classical, but the term liberal arts and the division of the arts into the trivium and the quadrivium date from the Middle Ages. The trivium includes those aspects of the liberal arts that pertain to mind, [...] Logic is the art of thinking; grammar, the art of inventing symbols and combining them to express thought; and rhetoric, the art of communicating thought from one mind to another, the adaptation of language to circumstance.”

<sup>178</sup> Tudo conforme Mirian Joseph, Sister. *The Trivium: the liberal arts of logic, grammar, and rhetoric: understanding the nature and function of language*. Philadelphia. *Passim*

<sup>179</sup> Algo que é bom por si mesmo.

<sup>180</sup> Ou espiritual, conforme Miguel Reale.

<sup>181</sup> Ou seja: o *trivium*.

a linguagem, conforme já expendido. E nomear, ler, escrever, falar e ouvir é conhecer e produzir cultura.

Então: para existir, conscientemente,<sup>182</sup> o pensamento; para que se possa concordar ou discordar; para sentir e agir; para raciocinar, pressupõe-se a linguagem.<sup>183</sup> O *trivium* possibilita e eleva a experiência cultural.

Expostos os pressupostos, nos termos epistêmicos aqui delineados, compreende-se que a Educação é, inerentemente, constituída por valores. Compreender quais valores devem ser privilegiados para uma educação digna ao indivíduo impele que haja um planejamento da tábua de valores fundamentais que nortearão, como faz toda espécie de valor em relação à ação humana, a atividade de ensino.

Visto que não há ação humana destituída de valores, e que esses valores são vetoriais à ação social, cabe compreender como o Ser Humano se organiza, socialmente, para a atribuição dos valores coletivamente aceitos.

Este é o assunto a ser tratado no próximo subcapítulo. Pretende-se mostrar que, se a Educação é a formação integral do Ser Humano, e sendo esta formação eivada por valores, cabe definir quais valores serão politicamente válidos, ou validados, para uma correta educação que dignifique o indivíduo.

## 2.2 EDUCAÇÃO POLÍTICA

A educação é um direito social, ou seja: ao indivíduo é dado a garantia de exercer ações que promovam a sua educação.<sup>184</sup> Mas, para compreendermos o regime jurídico<sup>185</sup> da educação, é necessário verificar como, socialmente, ocorreu a conformação necessária para a existência de um estado<sup>186</sup> que determine, legislativamente<sup>187</sup> e jurisdicionalmente<sup>188</sup>, o ensino, atividade-meio da educação.

<sup>182</sup> E até inconscientemente.

<sup>183</sup> Conforme reiteradamente discorrido neste capítulo.

<sup>184</sup> Conforme a visão epistêmica apresentada neste trabalho.

<sup>185</sup> O conjunto normativo relativo à educação: ***rectius*: ao ensino**.

<sup>186</sup> estado com letra minúscula para designar, meramente, uma situação de fato.

<sup>187</sup> Ou seja: determine as leis, aquilo que pode ser lido e, quando interpretado, seja a norma.

<sup>188</sup> A jurisdição, capacidade de dizer o Direito, dizer qual norma se aplica em um caso concreto.



Indiscutivelmente, “[...] o homem é um animal político, por natureza, que deve viver em sociedade [...]”<sup>189</sup>

Quer dizer: o ser humano realiza uma espécie de organização social que o permita à vida gregária. É constitutivo da sua vida gregária a formação de alguma espécie de ordem que permita, oriente e regre a intersubjetividade.

Sendo o homem um ser social por natureza, cabe compreender de que maneira se constrói a instituição que hodiernamente controla, socialmente, o indivíduo, através do Direito: o Estado.

### 2.2.1 Estado

Os autores se dividem em várias justificativas à existência do Estado: organização teologicamente<sup>190</sup> realizada; decorrente de um jusnaturalismo;<sup>191</sup> de um contratualismo;<sup>192</sup> ou da violência.<sup>193</sup>

Não importa. Afinal, não é escopo deste trabalho justificar, mas apenas compreender que o indivíduo, por ser gregário, organizou-se politicamente para estabelecer o Estado.

Atualmente, conforme visto no primeiro capítulo, o Direito é o instrumento, por excelência, para a coexistência pacífica entre os indivíduos. Mas o modo jurídico, isoladamente, não possui poder para agir na sociedade. Segundo o indigitado capítulo, apenas a ação humana, *in casu*, ação social, permitirá o exercício do poder para a atuação concreta do Direito. Essa ação social para a formação, e administração, do Estado é denominada ação política.

**“O adjetivo ‘político’, aqui, significa que o homem só pode realizar sua verdadeira ‘natureza’ dentro da *polis*, isto é, dentro de um espaço destinado, por definição, à discussão entre homens livres.”**<sup>194</sup> (grifo nosso)

<sup>189</sup> ARISTÓTELES. *Política*. p. 14.

<sup>190</sup> Santo Agostinho e Jacques Bossuet.

<sup>191</sup> “Desse modo, para os jusnaturalistas, o Estado é uma entidade de origem natural, uma realidade natural necessária, ou, melhor dizendo, a busca da sociedade humana para encontrar a sua formação jurídica perfeita, enfim, o Estado perfeito.” BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de Teoria do Estado e Ciência Política*, 1999. p. 38.

<sup>192</sup> Aristóteles, Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau.

<sup>193</sup> Jean Bodin e Ludwig Gumplowicz.

<sup>194</sup> DELACAMPAGNE, Christian. *A Filosofia Política Hoje: idéias, debates, questões*. p. 90.

Ou seja: sendo o Estado “o modo de ser da sociedade politicamente organizada, uma das formas de manifestação do poder”,<sup>195</sup> percebe-se que seus elementos estruturantes são o poder (dominação) e a política.<sup>196</sup>

Então, conforme restrição epistêmica realizada neste trabalho, não é possível a existência do Estado sem a ação social, *in casu*, ação política realizada pelo poder político.

Em suma: o poder político<sup>197</sup> é o instrumento para a realização do Estado.

Em termos estritamente jurídicos: o Estado é a organização política que permite a formação do poder constituinte.

O poder constituinte é o poder último, ou, se quisermos, supremo, originário, num ordenamento jurídico [...] devemos pressupor, portanto, uma norma que atribua ao poder constituinte a faculdade de produzir normas jurídicas: essa norma é a norma fundamental.<sup>198</sup>

Assim, “O poder constituinte está autorizado a estabelecer normas obrigatórias para toda a coletividade.”<sup>199</sup> Se o poder constituinte é produto da ação política, a ação política irá determinar as normas que serão impostas à sociedade. “Nesse sentido o poder político não é outro senão aquele exercido no Estado e pelo Estado.”<sup>200</sup>

Conforme se depreende de Paulo Bonavides: “O poder constituinte é essencialmente um poder de natureza política e filosófica, vinculado ao conceito de legitimidade imperante numa determinada época.”<sup>201</sup> Afinal, “Elemento essencial constitutivo do Estado, o poder representa sumariamente aquela energia básica que anima a existência de uma comunidade humana num determinado território, conservando-a unida, coesa e solidária.”<sup>202</sup>

<sup>195</sup> BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de Teoria do Estado e Ciência Política*. p. 35.

<sup>196</sup> Obviamente, há a clássica definição de povo, território e governo. Mas para os interesses aqui apresentados, necessita-se apenas da compreensão da impossibilidade fática da existência do Estado se estivessem ausentes a ação política e o poder.

<sup>197</sup> “Todo Estado es, evidentemente, una asociación, y toda asociación no se forma sino en vista de algún bien, puesto que los hombres, cualesquiera que ellos sean, nunca hacen nada sino en vista de lo que les parece ser buen ser bueno.” In: ARISTÓTELES. *Política*. p. 09. Tradução livre do autor deste trabalho.

<sup>198</sup> BOBBIO, Norberto. *Teoria do Ordenamento Jurídico*. p. 58-59.

<sup>199</sup> BOBBIO, Norberto. *Idem, Ibidem*.

<sup>200</sup> BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de Teoria do Estado e Ciência Política*. p. 76.

<sup>201</sup> BONAVIDES. *Teoria do Estado*. p. 315.

<sup>202</sup> BONAVIDES. *Ciência Política*. p. 106.

Então, a existência do poder constituinte está vinculado à sua legitimidade. A legitimação desse poder decorrerá dos valores determinantes para a sua conformação. Atualmente, não é concebível,<sup>203</sup> no mundo ocidental, a existência de um Estado onde a nação e o povo não forem os senhores do Estado, ou seja: democracia.

O Estado Democrático de Direito<sup>204</sup> é a expressão atual dos valores legitimantes à ordem estatal. Mas o Estado não deve apenas resguardar a ordem. Deve haver a promoção da igualdade, a defesa dos direitos, ou seja:

Um Estado social só se legitima quando promove a prosperidade econômica e ultima a segurança social, quando se faz atuante na esfera material por um princípio positivo, quando diminui o nível dos conflitos sociais, quando intervém menos pelas vias coercitivas do que pelas vias persuasivas, quando pune menos e incentiva mais, quando faz da negociação o instrumento hábil de seu diálogo com os entes autônomos da economia e dos interesses sociais, quando oferece a contraprestação, quando substitui a recusa e o confronto pelo consenso e pela cooperação. Mas para chegar-se a Estado Social desse teor, com tal programa de conduta e orientação, faz-se mister uma Constituição democrática e aberta, uma Constituição que só é possível se na composição da Constituinte se acharem representadas todas as forças participantes do pacto social, se for uma Constituição do povo e da nação, veículo de sua vontade soberana, vontade que não se pode desconhecer sem sacrificar a legitimidade.<sup>205</sup>

Se a ação política não é apenas o interesse individual, deve-se compreender quais interesses devem reger a ação realizada pelo, ou através, do Estado. Afinal, se as normas impostas derivam de uma ação social política,<sup>206</sup> e se a organização política, conforme citado, é orientada por valores considerados positivos, cabe compreender quais valores (políticos) devem existir para atender aos interesses sociais.<sup>207</sup>

Compreendido quais são esses valores, de causa social e realização política, tornar-se-á notório a motivação pragmática da existência do Estado. Em consequência, as normas emanadas pela autoridade estatal corresponderão aos interesses inerentes à Educação.

Conforme o exposto, conhecer os valores dignificados juridicamente é conhecer as normas. Sendo o escopo deste trabalho o ensino jurídico, cabe

<sup>203</sup> Conforme senso comum teórico.

<sup>204</sup> Compreendido enquanto Estado Social.

<sup>205</sup> BONAVIDES. *Teoria do Estado*. p. 323-324.

<sup>206</sup> Tornadas normas jurídicas com a legitimação realizada pelo poder constituinte.

<sup>207</sup> *In casu*: a Educação.

conhecer as principais normas que regulam o ensino e, especificamente, a Educação no Direito. A compreensão destas normas compõe mais um dos pressupostos para uma atividade docente.

Mas, este é o assunto da próxima subseção.

### 2.2.2 Regime Jurídico

A Educação possui dignidade constitucional. Conforme se pode depreender na leitura da Carta Magna, a educação é um direito social,<sup>208</sup> cabendo à União, estados e Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação,<sup>209</sup> apesar das diretrizes e bases da educação nacional serem competência privativa da União.<sup>210</sup> Cabe à União, aos Estados, ao Distrito federal e ao município proporcionar os meios de acesso à educação.<sup>211</sup>

Os Municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Já os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. Mas a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.<sup>212</sup>

No capítulo terceiro da Constituição Federal vê-se que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. A Educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Note-se que ao visar o pleno desenvolvimento da pessoa, a Educação, nos termos constitucionalmente tratados, coaduna com o entendimento apresentado neste capítulo do trabalho, qual seja: “trazer à luz a idéia”. Por haver outros interesses, além da Educação do indivíduo, também é acrescentado a questão da cidadania e sua qualificação profissional.

---

<sup>208</sup> Constituição Federal, 6º artigo.

<sup>209</sup> Constituição Federal, artigo 24, inciso XI.

<sup>210</sup> Constituição Federal, artigo 22, inciso XXIV.

<sup>211</sup> Constituição Federal, artigo 23, inciso V.

<sup>212</sup> Constituição Federal, artigo 211 e parágrafos 2º e 3º.

Isto ocorre porque o indivíduo, ao se educar, preparar-se-á para intervir socialmente, exercer cidadania.

Além disso, enquanto princípio de dignificação do indivíduo, o trabalho o permitirá a sua subsistência. Afinal, toda “A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem estar e as justiças sociais.”<sup>213</sup>

Note-se a adequação da Constituição Federal com o “Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais”<sup>214</sup> de 1966, no seu artigo 13:

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação **deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana** e do sentido de sua **dignidade** e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: **A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada** e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. **A educação de nível superior** deverá igualmente tornar-se acessível a todos, **com base na capacidade de cada um**, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. Dever-se-á **fomentar e intensificar**, na medida do possível, a **educação de base para aquelas pessoas não receberam educação primária** ou não concluíram o ciclo completo de educação primária.<sup>215</sup> (grifo nosso)

Visto a adequação da normatização nacional em relação ao quadro internacional, deve-se perceber que a Constituição Federal elenca, no seu artigo 206, uma série de princípios norteadores do ensino. Dentre eles:

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a garantia de padrão de qualidade.

<sup>213</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 193.

<sup>214</sup> Esse pacto foi aprovado pelo decreto legislativo n.º 226, de 12.12.1991. Assinado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Entrou em vigor no país em 24.02.1992, tendo sido promulgado pelo Decreto n.º 591, de 06.07.1992:

<sup>215</sup> PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. Interlegis, comunidade virtual do Poder Legislativo.

Assim, a Educação deve permitir a igualdade de condições para o acesso e permanência nos ensinos fundamentais e médio. O Estado não deve intervir nas concepções pedagógicas escolhidas pelas instituições de ensino, mas apenas garantir a qualidade do ensino ministrado.

A articulação e o desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, e a integração das ações do Poder Público objetivam a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País.<sup>216</sup>

Ou seja: **há um interesse social fundamental na Educação**. Conforme compreendido no início deste capítulo: a Educação humaniza o indivíduo; socializa-o; permite o crescimento e o aprimoramento da nação:

a educação pode promover maior inclusão social e integração cultural, situando as pessoas no centro de um processo de desenvolvimento humano sustentável, expandindo suas capacidades e ampliando suas opções para viver com dignidade, valorizando a diversidade e respeitando os direitos de todos os seres humanos.<sup>217</sup>

Compreendidos os valores que norteiam a educação, deve-se lembrar que a Constituição Federal define, explicitamente, a educação como direito social.<sup>218</sup>

Direito social exige, conforme Norberto Bobbio:

**Os direitos sociais** (direito ao trabalho, à assistência, **ao estudo**, à tutela da saúde, liberdade da miséria e do medo), maturados pelas novas exigências da sociedade industrial, **implicam**, por seu lado, **um comportamento ativo por parte do Estado** ao garantir aos cidadãos uma situação de certeza.<sup>219</sup> (grifo nosso)

Ou seja: um direito social exige um comportamento ativo pelo Estado, não apenas uma ausência de interferência na esfera de liberdade do indivíduo. Assim, “os direitos sociais representam direitos de participação no poder político e na

<sup>216</sup> Conforme artigo 214, e incisos, da Constituição Federal.

<sup>217</sup> UNESCO, OREALC. *Educação de Qualidade para Todos*: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO, OREALC. p. 28. Disponível em: <www.unesco.cl> Acesso em: 01 fev. 2008. (UNESCO- organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura. OREALC- oficina regional para a educação para a américa latina e o caribe.)

<sup>218</sup> Constituição Federal, 6º artigo.

<sup>219</sup> BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. p. 354.

distribuição da riqueza social produzida.[...] representam a via por onde a sociedade entra no Estado, modificando-lhe a estrutura formal.”<sup>220</sup>

Em suma:

[...] podemos distinguir na história política das sociedades industriais três fases: a primeira (ao redor do século XVIII), domina-a a luta pela conquista dos direitos civis (liberdade de pensamento, de expressão...); a fase seguinte (ao redor do século XIX) tem como centro a reivindicação dos direitos políticos (de organização, de propaganda, de voto...) e culmina na conquista do sufrágio universal. É precisamente o desenvolvimento da democracia e o aumento do poder político das organizações operárias que dão origem à terceira fase, caracterizada pelo problema dos direitos sociais, cujo acatamento é considerado como pré-requisito para a consecução da plena participação política. **O direito à instrução desempenha historicamente a função de ponte entre os direitos políticos e os direitos sociais: o atingimento de um nível mínimo de escolarização torna-se um direito-dever intimamente ligado ao exercício da cidadania política.**<sup>221</sup> (grifo nosso)

Ou seja: dos direitos civis e políticos, o direito à instrução permite a humanização e socialização do indivíduo. Com este direito, deve o Estado conceder todas as condições para que os indivíduos tenham acesso ao ensino.<sup>222</sup>

Conforme visto no primeiro capítulo, o Direito pode ser compreendido como garantia de ação social.

Mas, consoante se depreende da Constituição Federal, no primeiro inciso do artigo 208, o ensino fundamental é obrigatório.

Ora, se o ensino é obrigatório, percebe-se, lidimamente, que o titular desse direito não é o cidadão, mas o próprio Estado.<sup>223</sup> Melhor dissertando: se o ensino é obrigatório, cabe ao Estado exigir que as pessoas tenham o ensino fundamental.

Assim: conforme ocorre a evolução<sup>224</sup> da humanidade, não é mais aceito que os indivíduos não tenham acesso à Educação. Afinal, não é interesse apenas individual que um indivíduo seja educado. Toda a sociedade espera que os seus indivíduos disponham de um conteúdo mínimo intelectual para uma existência digna e produtiva no seio social.

<sup>220</sup> BOBBIO, Norberto. Idem p. 401.

<sup>221</sup> BOBBIO, Norberto. Idem p. 417.

<sup>222</sup> BOBBIO, Norberto. Idem, *Ibidem*.

<sup>223</sup> Estado compreendido enquanto representante de toda a sociedade.

<sup>224</sup> Sem considerações axiológicas. Evolução no sentido de mudança.

Sendo a Educação um pressuposto para uma existência digna, e tendo a dignidade da pessoa humana caráter de princípio fundamental na Constituição Federal,<sup>225</sup> a Educação é elemento para o exercício de direitos fundamentais.

E a Educação,<sup>226</sup> sendo um pressuposto à capacitação para o trabalho, esse também um princípio fundamental, ratifica-se a compreensão da Educação enquanto mediadora para o exercício dos direitos fundamentais. Afinal: “A educação como direito humano e bem público permite às pessoas exercer os outros direitos humanos.”<sup>227</sup>

A Educação é fundamental à existência digna do ser humano. É um conceito tão importante que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. 26, impõe a Educação como direito de todos:

Artigo XXVI.

1. **Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.** A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. **A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana** e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas **liberdades fundamentais**. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...] <sup>228</sup> (grifo nosso)

Assim, percebe-se que a Constituição Federal assumiu os compromissos impostos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, principalmente a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental (instrução elementar). Também repete o conceito de orientar a educação no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana. Veja-se, complementarmente, o que a UNESCO informa:

Um enfoque de direitos em educação está fundado nos princípios de gratuidade e obrigatoriedade e nos direitos à não-discriminação e à plena participação. A extensão da educação obrigatória foi-se ampliando em toda a região, abrangendo o nível fundamental e o médio (secundário) e, em alguns casos, a educação infantil. **Maior nível educacional de toda a população é um elemento decisivo para o desenvolvimento humano**

<sup>225</sup> Constituição Federal, artigo 1º.

<sup>226</sup> *Rectius*: instrução, conforme visto neste capítulo.

<sup>227</sup> UNESCO, OREALC. *Educação de Qualidade para Todos*: um assunto de direitos humanos.

Brasília: UNESCO, OREALC. p. 12. Disponível em: <www.unesco.cl> Acesso em: 01 fev. 2008.

<sup>228</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nações Unidas no Brasil. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)> Acesso em: 01 fev. 2008. Vide, também, nota de rodapé n.º 91.



de um país, tanto para elevar a produtividade como para fortalecer a democracia e ampliar a possibilidade das pessoas na opção por maior qualidade de vida.<sup>229</sup> (grifo nosso)

Ou seja: a Educação é compreendida não apenas em função do indivíduo, mas de toda a coletividade. A Educação permite o desenvolvimento integral do Ser Humano, capacita-o para o trabalho e para o exercício de seus direitos fundamentais, para a sua cidadania. **Em suma: a Educação humaniza o indivíduo.**

Note-se que o interesse deste capítulo está em demonstrar os limites e o entendimento do significado da Educação, desenvolvendo pressupostos lógico-científicos para que se compreenda, a partir da definição da educação, como o ensino jurídico deve estar conformado. Percebeu-se o real significado de educação e as suas diferenças em relação à instrução e ensino.

Também se dissertou<sup>230</sup> sobre o *trivium*, explicitando a relevância fundamental de uma educação baseada na racionalização da utilização da linguagem enquanto elemento inerentemente mediador do raciocínio e da educação.

Agora, está-se dissertando sobre educação política, quer dizer: qual a relação da Educação e ensino com o Estado e a sociedade. Analisou-se, perfunctoriamente, a existência do Estado e a sua capacidade normativa.

Conhecido o tratamento constitucional da educação, inclusive a sua adequação com os organismos internacionais, deve-se conhecer a legislação *infra* constitucional relativa à educação.

A educação é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A indigitada lei, que “disciplina a educação escolar”,<sup>231</sup> considera a existência da Educação, enquanto processo formativo, “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”<sup>232</sup> Também repete

<sup>229</sup> UNESCO, OREALC. *Educação de Qualidade para Todos*: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO, OREALC. p. 12.

<sup>230</sup> Ratificando: de forma essencialmente especulativa.

<sup>231</sup> Brasil. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. Site da Presidência da República Federativa do Brasil.

<sup>232</sup> Brasil. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. Site da Presidência da República Federativa do Brasil. Artigo 1º.

os preceitos constitucionais, impõe a visão formativa da educação<sup>233</sup> e a sua vinculação ao trabalho e à prática social.<sup>234</sup>

Assim, além de ratificar os dispositivos constitucionais e impor as respectivas atribuições da União, Estados-Membros, Municípios e Distrito Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação conceitua a composição dos níveis escolares, quais sejam: Educação Básica e Educação Superior.<sup>235</sup>

No seu artigo 21, impõe que a Educação Básica<sup>236</sup> deve assegurar a formação mínima indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para que o educando possa progredir no seu trabalho e em estudos posteriores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação também estabelece diretrizes para os conteúdos curriculares para a Educação Básica, em seu inciso I do artigo 27, absolutamente fundamental para alicerçar o exposto neste trabalho: **“a difusão dos valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.”**<sup>237</sup> (grifo nosso)

Ou seja: não há Educação sem valores, e estes valores são definidos politicamente, conforme o interesse social, permitindo o exercício da cidadania e da responsabilidade, garantindo o respeito à ordem<sup>238</sup> estatal. Note-se que este capítulo procurou apresentar, exatamente, este conteúdo: Educação é desenvolvimento do indivíduo para a internalização de valores.

Há valores fundamentais ao interesse social, daí a necessidade da compreensão do Estado enquanto ente político conformador dos valores indisponíveis aos interesses sociais. Nisso tudo, o Direito participa enquanto tecnologia estratégica de coexistência social.<sup>239</sup>

Voltando-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: toda a Educação Básica tem os seus critérios definidos pelo artigo 27, já comentado. A Educação Infantil permitirá o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade. Já o ensino fundamental objetiva a formação básica do cidadão. Desenvolverá a

<sup>233</sup> Lei 9394/1996, 1º artigo.

<sup>234</sup> Daí a estreita ligação entre educação, trabalho, cidadania e dignidade da pessoa humana, conforme expendido neste trabalho. Lei 9394/1996, 1º e 2º artigos.

<sup>235</sup> Conforme artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>236</sup> Constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

<sup>237</sup> Brasil. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. Site da Presidência da República Federativa do Brasil. Artigo 27, inciso I.

<sup>238</sup> Ordem entendida como *status quo*.

<sup>239</sup> Conteúdo explicitado no primeiro capítulo deste trabalho.

capacidade de aprendizagem, “tendo como **meios básicos o pleno domínio da leitura**, da escrita e do cálculo.”<sup>240</sup> (grifo nosso)

O ensino fundamental também fornecerá meios:

para a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e **dos valores em que se fundamenta a sociedade** [...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, **tendo em vista a aquisição de** conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e **valores**.<sup>241</sup> (grifo nosso)

Ou seja: novamente se percebe a inexorabilidade dos valores enquanto elemento constitutivo e estrutural na existência da Educação, ratificando o reiteradamente expendido. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação também apregoa, para a Educação Básica, o fortalecimento da família, solidariedade e tolerância recíproca.

O Ensino Médio, última fase da Educação Básica, consolidará e aprofundará os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos. Além de preparar para o exercício da cidadania e para o trabalho, fornecendo condições intelectuais para a adaptação do indivíduo às vicissitudes sociais.<sup>242</sup>

Buscará, em suma, na conclusão da Educação Básica, a autonomia intelectual da pessoa, possibilitando-o a possuir pensamento crítico e compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos. Tudo conforme artigo 35 da indigitada Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Esses comentários visam a contextualização da conformação legislativa educacional para que se possa atingir o cerne deste estudo, qual seja: o ensino que promova a Educação Jurídica.

Considerando ser o núcleo central a Educação Superior em Direito, torna-se imperativo a sua dissertação em capítulo próprio.

<sup>240</sup> Brasil. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. Site da Presidência da República Federativa do Brasil. Artigo 32, inciso I.

<sup>241</sup> Brasil. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. Site da Presidência da República Federativa do Brasil. Artigo 32, inciso II e III.

<sup>242</sup> Mutações sociais, empregatícias etc.

Afinal, conforme explicitado na introdução deste trabalho, e reiteradamente confirmado, objetiva-se a produção dos conhecimentos mínimos, inclusive conteúdo mínimo jurídico,<sup>243</sup> para a prática docente no ensino jurídico.

Assim, no próximo capítulo, dever-se-á compreender as finalidades exigidas pela citada Lei de Diretrizes em relação à Educação Superior, especificamente no ensino jurídico, para que se possa assegurar, com o conhecimento do conceito de universidade e as primeiras deliberações em técnicas de ensino, se a atividade desenvolvida pelo autor deste trabalho dignifica a sua atuação docente.

Buscar-se-á compreender o *locus* do Ensino Superior, e seus objetivos. Procurar-se-á demonstrar a evolução paradigmática às “diretrizes curriculares”, apresentando-se, o ensino jurídico. Tudo para que, no derradeiro capítulo, possa-se apresentar ações concretas, pragmáticas, de ensino.

---

<sup>243</sup> Aceitável de forma demonstrativa, científica e apodítica, conforme exposto no primeiro capítulo.

### 3 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITO

Pretende este capítulo dissertar sobre a Educação Superior, especificando-se no ensino jurídico. Considerando ter-se buscado, neste trabalho, a demonstração racional, partindo de pressupostos evidentes da realidade: raciocínio, objetos a serem raciocinados e a delimitação do fenômeno relevante, o Direito, no primeiro capítulo; do conceito de Educação e sua relevância social, no segundo.

Agora, deve-se atingir o momento de discorrer sobre a Educação Superior em Direito.

Para realizar tal intento, buscar-se-á, conforme tem-se demonstrado neste trabalho, preliminarmente, os principais pressupostos inafastáveis para a compreensão do fenômeno Educação Jurídica. Assim, deve-se conhecer o conceito do instituto que congloba o ensino superior, qual seja: a Universidade. Após, tentar-se-á expor o regime jurídico que a normatiza. Ao final, iniciar-se-á a discussão sobre a atividade docente em Direito, concluindo com um exemplo prático de atividade docente.

#### 3.1 O CONCEITO DE UNIVERSIDADE

Para se falar de Educação Superior, e seu respectivo regime jurídico, imprescindível tratar, ainda que sucintamente, sobre Universidade, local por excelência<sup>244</sup> onde se desenvolve o ensino<sup>245</sup> superior. “A universidade, desde o seu nascimento, passou a ser identificada como instituição social voltada prioritariamente a ocupar-se com a cultura.”<sup>246</sup>

Cultura é a soma das informações, idéias, planos e ações desenvolvidas em um determinado período humano: “por isso é inescapável criar, novamente, na Universidade, o ensino da cultura ou o sistema das idéias atuantes que o tempo

---

<sup>244</sup> Conforme senso teórico comum.

<sup>245</sup> Que, então, busca a educação, conforme capítulo anterior.

<sup>246</sup> DALBOSCO. Cláudio Almir. *Desafios Postos Pela Modernidade à Universidade*. In: *EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE, PRÁXIS E EMANCIPAÇÃO*: uma homenagem a Elli Benincá. Org. Telmo Marcon. p. 21.

possui. Essa é a tarefa fundamental da Universidade. Isso tem que ser, acima de tudo, a tarefa a Universidade.”<sup>247</sup>

Se a tarefa primordial da Universidade<sup>248</sup> é o ensino da cultura e, conforme visto no capítulo pretérito, ensinar é atividade-meio<sup>249</sup>, a tarefa essencial da Universidade é permitir, promover a Educação, *in casu*, Educação Jurídica.

Considerando a educação nos termos já apresentados, cabe ao ensino jurídico expor, didaticamente, os valores mais consagrados pelo Direito ao ponto do indivíduo se elevar espiritualmente<sup>250</sup> e transcender-se em Ser Humano versado na arte<sup>251</sup> do Direito.

Visto assim, notório ser a Universidade o principal palco de formação e divulgação de idéias e conceitos culturais, *in casu*, jurídicos. Dessa forma, o local onde os maiores confrontos<sup>252</sup> devem ocorrer será nesta, historicamente, privilegiada arena do conhecimento:

A universidade surgiu como contemporânea de uma transição, momento em que a Europa dos dogmas e do feudalismo iniciava seu rumo ao renascimento do conhecimento e à racionalidade científica, do feudalismo ao capitalismo. Redescobrimos nos conventos, por obra de judeus e mulçumanos, o conhecimento da filosofia clássica dos gregos, a universidade foi instrumento da criação do novo saber que serviria ao novo mundo, que surgiu entre o fim do feudalismo dogmático e a consolidação do liberalismo capitalista. De certa forma, a universidade retomava a experiência das “academias” platônicas da grécia clássica quando, a partir do século VI a.c., o pensamento começou a fazer uma transição do pensamento mítico para a racionalidade.<sup>253</sup>

Ou seja: a Universidade é a fonte de racionalidade e ponte para a formação da modernidade. É o berço expansionista da razão, da *episteme*,<sup>254</sup> da busca da compreensão racional e útil da realidade física, ideal e humana.<sup>255</sup> A Universidade

<sup>247</sup> Tradução livre do autor deste trabalho: Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas quel el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad. *In: ORTEGA Y GASSET, José. MISION DE LA UNIVERSIDAD: Y Otros Ensaio sobre Educação Y Pedagogia. Spain. p. 38.*

<sup>248</sup> Em sentido *latu sensu*, comendo as faculdades e centros universitários.

<sup>249</sup> Que será dissertada no próximo subcapítulo.

<sup>250</sup> No sentido realeano, ou seja: culturalmente.

<sup>251</sup> Arte no sentido de capacidade de produção com relevância jurídica.

<sup>252</sup> Culturais e políticos, conforme apresentado no capítulo anterior.

<sup>253</sup> BUARQUE, Cristovam. *A Aventura da Universidade*. p. 19.

<sup>254</sup> Justificando-se o primeiro capítulo: a busca do conhecimento verificável, apodíctico.

<sup>255</sup> Então, as teorias dos objetos, também no primeiro capítulo.

permite a formação integral de um indivíduo, humaniza-o e permite-o adquirir qualidades úteis a um trabalho que o dignifique.<sup>256</sup>

A Universidade é o espaço da Educação Superior, que socializa e consente a atuação gregária do Ser Humano.<sup>257</sup>

Se a Educação Básica autoriza à autonomia intelectual da pessoa, possibilitando-o a possuir pensamento crítico e compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos,<sup>258</sup> a Educação Superior tem por finalidade<sup>259</sup>:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.<sup>260</sup>

Assim, deve-se compreender, conforme visto no capítulo anterior, que a ação política é exigível e legítima pela ordem estatal instrumentalizada no Direito. Assim, é necessário compreender que a Educação Superior deverá permitir a criação do espírito reflexivo crítico que produza conhecimento e o estenda para beneficiar a comunidade.

<sup>256</sup> Assim, a busca do conhecimento existencial, fenomenológico, do Direito, ultimando o primeiro capítulo.

<sup>257</sup> Então, o segundo capítulo: educação e política.

<sup>258</sup> Conforme conclusão do segundo capítulo, informado, pela política de inafastabilidade de valores inerentes à vida gregária humana, conforme normatizado no artigo 35 das Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>259</sup> Normatizado no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>260</sup> BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 43. Site da Presidência da República Federativa do Brasil.

O indivíduo, agora educado, se permitirá produzir culturas após ter absorvido as existentes. O Ser Humano terá diplomação para exercer atividades superiores, desenvolvendo e formando uma nova sociedade. Com esta Educação, haverá pesquisa, desenvolvimento e difusão cultural. O Homem poderá ensinar o que aprendeu por ter-se suscitado o desejo permanente de aperfeiçoamento, integralizando e sistematizando os conhecimentos adquiridos.

Deve-se Buscar novas soluções para problemas antigos, extendendo sua ação para fora da Universidade, difundindo os benefícios resultantes da criação cultural a toda comunidade.

Por não incidir no cerne deste trabalho, abster-se-á em discutir a conformação legislativa, normatização, das Instituições de Ensino Superior, condescendendo-se à compreensão racional, lógica e abstrata da função da Universidade, *locus* do Ensino Superior.

Assim, conhecidos os pressupostos da inteligência e das coisas<sup>261</sup> e o fundamento da Educação<sup>262</sup>, também visitado a conformação estatal preservante do valor educação<sup>263</sup>, buscar-se-á, finalmente, o encontro ao objeto primeiro deste trabalho: a Educação Superior em Direito.

### 3.2 A REGULAMENTAÇÃO JURÍDICA DO CURSO DE DIREITO

Note-se que esta parte será examinada, fundamentalmente, em análise direta da legislação em vigor. Tal intento se realizará perscrutando-se diretamente pelo portal do Ministério da Educação, Administração Direta do Poder Executivo Federal, responsável<sup>264</sup> imediata na execução das disposições normatizadas pela esfera legislativa.

<sup>261</sup> Capítulo primeiro desta dissertação: pressupostos gnosiológicos, ônticos e sua aplicação na esfera especificamente jurídica.

<sup>262</sup> Capítulo segundo: educação e seu corolário: socialização e formação estatal.

<sup>263</sup> Ultimando o segundo capítulo, especificamente, pela normatização: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>264</sup> Pelo próprio senso comum teórico. Especificamente, com a Lei 9131, de 24 de novembro de 1995, que alterou a Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961.



Compreendeu-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através de seu artigo 44, inciso II, normatizou a entrada normal de um discente à Educação Superior, qual seja: conclusão da Educação Básica.<sup>265</sup>

A Lei 9131, no artigo 1º, extingui o Conselho Federal de Educação ao determinar que o Ministério da Educação teria a colaboração do Conselho Nacional de Educação. Esta disposição encontra-se ratificada no artigo 9º, § 1º, da citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394.

O Conselho Nacional de Educação é composto pela Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior. Para as intenções específicas deste trabalho, a atenção será exclusiva à Câmara de Educação Superior.

O parecer CNE/CES<sup>266</sup> n.º 776/97,<sup>267</sup> aprovado em 03 dez. 1997, determina a orientação para diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Tudo em conformidade com as atribuições impostas pela letra “c” do parágrafo 2º, artigo 9º da lei 9131.

Conforme o indigitado parecer, ao tecer comentários sobre a história da formação do regime jurídico à educação superior: o currículo mínimo objetivava qualificação e uniformização para a obtenção de um diploma profissional, além de facilitar a transferência entre instituições.

Ocorre que esse detalhamento na produção curricular restringia em excesso a liberdade às instituições organizarem suas atividades de ensino. Além disso, como em todo excesso de controle, a perversão surgia na forma de interesses corporativistas e desnecessária prorrogação do curso de graduação. Também impediria uma Instituição de Ensino Superior em atender às demandas locais, à desejável formação diversificada, desatendendo a crescente heterogeneidade, formação prévia e expectativas dos discentes.

Assim, as diretrizes curriculares surgiram para, atendendo aos pressupostos de uma formação de qualidade,<sup>268</sup> visar o desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente do educando. Também, o sistema de diretrizes curriculares, ao substituir o sistema de currículo mínimo, permitia uma maior flexibilização na duração e na forma de disponibilização de ensino superior.

---

<sup>265</sup> Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme dissertado no pretérito capítulo.

<sup>266</sup> CNE/CES (Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior).

<sup>267</sup> Tudo conforme portal do Ministério da Educação, consoante já exposto. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>

<sup>268</sup> Inciso IX do artigo 3º; 9º, VI; 70, IV etc., da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Então, a mudança do “currículo mínimo” para o regime de “diretrizes curriculares” permitiu maior liberdade às Instituições de Ensino Superior na composição de carga horária e integralização de currículos. Também foi considerado, tudo conforme indigitado parecer, que esta flexibilização permitiria maiores possibilidades de oferecer uma sólida formação básica com o estímulo ao estudo independente, preparando o egresso para as inevitáveis mutações sociais e profissionais que porventura possam surgir.

A diminuição na questão de conteúdos obrigatórios, exigidos pelo currículo mínimo, permitiria uma valorização do conhecimento<sup>269</sup> adquirido pelo alunado em ambiente externo ao meramente acadêmico. Conhecimento que também poderá ser obtido em atividades de pesquisa e extensão.

Obviamente, o controle de qualidade continuará a ser essencial, hoje desenvolvido pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior).<sup>270</sup>

Por fim, o indigitado parecer conclui: audiências públicas, promovidas pela Câmara de Educação Superior, de entidades ligadas à formação e ao exercício profissional pertinentes ao respectivo curso, colaborarão para o fornecimento de subsídios à deliberação das diretrizes curriculares formuladas pelo Ministério da Educação.

Já o parecer CNE/CES n.º 67/03, aprovado em 11 de março de 2003, que revogou o parecer CNE/CES n.º 146/02, de 13 de maio de 2002, reuniu:

todas as referências normativas existentes na Câmara relacionadas com a concepção e a conceituação dos Currículos Mínimos Profissionalizantes fixados pelo então Conselho Federal de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.<sup>271</sup>

Conforme o próprio parecer, em interpretação sistemática: isso estabeleceu um diferencial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; instituiu um instrumento básico para subsídio de novos pareceres e resoluções sobre duração e elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação, compondo-se no “Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.”<sup>272</sup>

<sup>269</sup> Habilidades e competências.

<sup>270</sup> Conforme experiência do autor deste trabalho.

<sup>271</sup> Parecer CNE/CES n.º 67/03, p. 01.

<sup>272</sup> Parecer CNE/CES n.º 67/03, *Ibidem*.

Após tecer comentários sobre o antigo regime jurídico de currículo mínimo, o citado parecer criticou a sua inerente inibição em inovação de projetos pedagógicos, impedindo a satisfação de novas demandas sociais<sup>273</sup> e a capacidade de adaptabilidade necessária ao profissional.

Apresenta, inclusive, uma analogia da anacrônica “grade curricular” enquanto elemento aprisionador de discentes e instituições de ensino.<sup>274</sup>

Explica-se: esse parecer CNE/CES n.º 67/03 anota o parecer CNE/CES n.º 581/2001, que considerou o parecer CNE/CES n.º 776/97, já dissertado. Também observa o edital SESu/MEC 4/97 e o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de janeiro de 2001, pontificando que a sua atribuição (do parecer CNE/CES n.º 67/03) será:

- I. A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos sera (sic) objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.
2. A (sic) Diretrizes devem contemplar:
  - a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
  - b- Competência/habilidades/atitudes.
  - c- Habilitações e ênfase.
  - d- Conteúdo curriculares.
  - e- Organização do curso.
  - f- Estágios e atividades complementares
  - g- Acompanhamento e Avaliação.<sup>275</sup>

Assim, o parecer CNE/CES n.º 67/03 entendeu que a norma<sup>276</sup> jurídica para a Educação Superior, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, “é mesmo garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino ao elaborarem suas propostas curriculares, por curso”.<sup>277</sup> Tudo conforme o entendimento contido na Lei 10.172, de 09 jan. 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação e definiu, dentre os objetivos e metas:

[...] Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de

<sup>273</sup> Novas ciências, tecnologias etc.

<sup>274</sup> Conforme p. 02 do indigitado parecer.

<sup>275</sup> BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 67/03. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais. Note-se que serão fundamentais para este trabalho apenas as alíneas a, b e g.

<sup>276</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Plano Nacional de Educação.

<sup>277</sup> BRASIL, Idem, *ibidem*.

ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem [...]<sup>278</sup>

Então, o parecer CNE/CES n.º 67/03 novamente comenta sobre a mudança paradigmática entre o sistema de currículo mínimo e o sistema de diretrizes curriculares.

Também informa que o paradigma de currículo mínimo resultaria em mera instrução,<sup>279</sup> enquanto as diretrizes curriculares concebem:

a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas.<sup>280</sup>

Ou seja, o parecer CNE/CES n.º 67/03 ratifica o exposto no parecer CNE/CES n.º 776/97 ao declamar que as diretrizes curriculares permitirão às Universidades<sup>281</sup> uma maior responsabilidade, portanto liberdade,<sup>282</sup> na elaboração de seus projetos pedagógicos e na adaptação às demandas sociais e avanços científicos-tecnológicos, permitindo maior autonomia na definição de seus currículos plenos.

Após, novamente, o parecer CNE/CES n.º 67/03 ratifica o exposto no parecer CNE/CES n.º 776/97 ao afirmar: a visão do paradigma de currículo mínimos apenas visa a transmissão de conhecimentos e informações, prevalecendo interesses corporativistas responsáveis por embaraçar o ingresso ao mercado de trabalho, até prorrogando, desnecessariamente, a duração de um curso.

Também, repetidamente, o parecer CNE/CES n.º 67/03 confirma a visão do parecer CNE/CES n.º 776/97 ao asseverar que o paradigma das diretrizes curriculares é orientado em uma sólida formação básica e prepara o egresso para enfrentar os desafios das rápidas transformações sociais, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

<sup>278</sup> BRASIL, Lei n.º 10172, de 09 de janeiro de 2001. Estabeleceu o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

<sup>279</sup> Conforme interpretação subjetiva, da análise textual do citado parecer, feita pelo autor deste trabalho.

<sup>280</sup> BRASIL, Parecer CNE/CES n.º 67/03, *ibidem*.

<sup>281</sup> *Latu sensu*: Instituições de Ensino Superior: Universidades, Centros Universitários, Faculdades etc.

<sup>282</sup> De acordo com o exposto neste trabalho: liberdade-responsabilidade, pólos de uma mesma realidade. Vide citação de Victor Frankl nos capítulos pretéritos.

Apresenta, o parecer CNE/CES n.º 67/03, que a nova visão da Educação Superior não se propõe a “formatar”,<sup>283</sup> como produto, um profissional “preparado”,<sup>284</sup> mas um profissional em permanente preparação, adaptável, apto à superação de novos desafios que a realidade impõe.

Enfim, afirma o indigitado parecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>285</sup> não visam, somente, uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, mas ensejam vários tipos de formações e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.

Conclui que diploma, de acordo com o artigo 48 da Lei 9394/96, é prova válida, nacionalmente, da formação recebida. Este artigo, 48, lavra: “Os diplomas de cursos reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.”<sup>286</sup>

Ou seja, menos que a habilitação para o exercício profissional, o diploma prova que o egresso, mais que recebido mera instrução profissional, buscou a sua Educação.<sup>287</sup>

Quer dizer: o parecer CNE/CES n.º 67/03 demonstrou uma evolução no retrógrado entendimento de que a educação superior serviria exclusivamente para a formação de capacidades a alguma atividade profissional específica.

Percebe-se, lididamente, que o paradigma da Educação está superando um caráter meramente pragmático e estático. Nota-se, no indigitado parecer, que a nova visão educacional pretende proporcionar ao educando uma visão de contínua preparação, uma Educação permanente.

Ao compreender a agilidade das mudanças hodiernas, o parecer demonstra ter se sensibilizado na impossibilidade de se estabelecer um conjunto definitivo de conteúdos a serem “introjetados” nos alunos.

Atualmente, com a capacidade e velocidade de captação de informações, não se é possível imaginar que uma pessoa, ou um profissional, esteja permanentemente “preparado” para o exercício de seu ofício perante o meio social.

---

<sup>283</sup> Formar, conforme a antiga visão do currículo mínimo.

<sup>284</sup> BRASIL, *idem*, p. 06, item 5): “preparado” no sentido de pronto, acabado.

<sup>285</sup> Paradigma de diretrizes curriculares.

<sup>286</sup> BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>287</sup> Interpretação sistêmica do autor deste trabalho, levando-se em consideração o apresentado no capítulo anterior.

Percebe-se que o parecer CNE/CES n.º 67/03 transparece a noção de que um indivíduo educado se permite exercer a sua própria liberdade, não sendo apenas o repositório de informações, as quais, perante o mundo hodierno, são extremamente dinâmicas. Deve o educando estar preparado para as novas condições que irão compor o seu ambiente profissional.

Dito isso, ingressa-se no mérito do parecer CNE/CES n.º 67/03, qual seja: estabelecer um “Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.”<sup>288</sup>

Fazendo nova crítica ao sistema de currículo mínimo,<sup>289</sup> afirma serem as diretrizes curriculares “[...] direcionados para o exercício profissional, com direito e prerrogativas assegurados pelo diploma[...].”<sup>290</sup> Então, tece críticas, expondo que:

nem sempre o currículo pleno significou a plenitude de uma coerente e desejável proposta pedagógica, contextualizada, que se ajustasse permanentemente às emergentes mudanças sociais, tecnológicas e científicas, por isto que os graduados, logo que colassem grau, já se encontravam defasados em relação ao desempenho exigido no novo contexto, urgindo preparação específica para o exercício da ocupação ou profissão.<sup>291</sup>

Assim, ratificando o expendido neste subcapítulo, em relação à modernização das Diretrizes Curriculares Nacionais, justifica o parecer CNE/CES n.º 67/03 a “desregulamentação” e a flexibilização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Este novo paradigma busca impedir que um egresso esteja defasado já na sua colação de grau.

Defende, o parecer CNE/CES n.º 67/03, que essa abertura deve ocorrer para que as Instituições de Ensino Superior – IES, atendam à sua dimensão política<sup>292</sup> ao “assumir a responsabilidade de se constituírem respostas às efetivas necessidades sociais – demanda social ou necessidade social – expressões estas que soam com a mesma significação da sua correspondente ‘exigência do meio’ [...] art. 53, III, da atual LDB 9394/96.”<sup>293</sup>

<sup>288</sup> Conforme “assunto”, no *caput* do indigitado parecer CNE/CES 67/2003.

<sup>289</sup> Fixando currículos e apenas permitindo apenas, às instituições, a escolha de componentes curriculares complementares e a listagem para os alunos de disciplinas optativas.

<sup>290</sup> BRASIL, Parecer CNE/CES n.º 67/03, p. 06.

<sup>291</sup> BRASIL, Idem, p.06-07.

<sup>292</sup> Justificando-se a parte final do segundo capítulo.

<sup>293</sup> BRASIL, Idem, p. 07.

Ou seja: as Instituições de Ensino Superior são a “caixa de ressonância das expectativas sociais.”<sup>294</sup> Não sendo mais atendidas as necessidades de formação intelectual à população com uma “grade curricular” imposta pelo Ministério da Educação, percebeu-se possuir, as Instituições de Ensino Superior, maior propriedade em atender a essas demandas.

Assim, a mudança do sistema de Currículos Mínimos para Diretrizes Curriculares, permitindo maior liberdade às Instituições, possibilitaria uma resposta mais ágil e auspiciosa às necessidades sociais de educação. Então:

as instituições assumirão a ousadia da criatividade e da inventividade, na flexibilização com que a LDB marcou a autonomia das instituições e dos sistemas de ensino, em diferentes níveis. No caso concreto das instituições de ensino superior, estas responderão necessariamente pelo padrão de qualidade na oferta de seus cursos, o que significa, no art. 43, preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento, em seus diversos segmentos, econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos etc. Disto resultou o imperioso comprometimento das instituições formadoras de profissionais e de recursos humanos com as mudanças iminentes, no âmbito político, econômico e cultural, e até, a cada momento, no campo das ciências e da tecnologia, nas diversas áreas do conhecimento, devendo, assim, a instituição estar apta para constituir-se resposta a essas exigências.<sup>295</sup>

Então, a responsabilidade do conteúdo a ser desenvolvido pelos educandos ficará a cargo das Instituições de Ensino Superior.

Ou seja, ratifica-se:<sup>296</sup> possuindo maior liberdade, no caso de estabelecer o seu currículo pleno, as Instituições de Ensino Superior terão maior responsabilidade em relação aos seus egressos.

Em suma: se antes havia o currículo mínimo, engessador, agora há diretrizes curriculares, ampliando a liberdade das instituições para estabelecer seus conteúdos de ensino. Assim:

ou as instituições se revelam com potencial para atender “às exigências do meio”, ou elas não se engajarão no processo de desenvolvimento e se afastarão do meio, porque não poderão permanecer “preparando” recursos humanos “despreparados” ou sem as aptidões, competências, habilidades e domínios necessários ao permanente e periódico ajustamento a essas mudanças. Com efeito, repita-se, não se cogita mais do profissional

---

<sup>294</sup> BRASIL, Idem, *ibidem*.

<sup>295</sup> BRASIL, Idem, *ibidem*.

<sup>296</sup> Conforme já reiterado neste trabalho, o eixo liberdade-responsabilidade é inafastável.

“preparado”<sup>297</sup>, mas do profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.<sup>297</sup>

Ampliada a liberdade das Instituições de Ensino Superior, necessariamente, estarão ampliadas a sua responsabilidade, de acordo com o reiteramente exposto.

Conforme reconhecido no próprio parecer CNE/CES n.º 067/03, reforça-se: a ausência de uma proposta pedagógica contextualizada, e dinâmica, adaptável às inerentes mutações sociais, conforme ditada pelo currículo mínimo, “[...] os graduados, logo que colassem grau, já se encontravam defasados em relação ao desempenho exigido no novo contexto, urgindo preparação específica para o exercício da ocupação ou profissão.”<sup>298</sup>

Ou seja, atribuindo-se a competência para o estabelecimento da proposta pedagógica às instituições de ensino, essas, ao possuírem esta liberdade, arcarão com a responsabilidade de formação intelectual<sup>299</sup> dos seus educandos.

Então, citando o artigo 205 da Constituição Federal, o parecer CNE/CES n.º 67/03 reafirma que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”<sup>300</sup>

Perceba-se que o seu escopo é “para resgatar a educação dos percalços em que se encontrava e ante os desafios acenados em novos horizontes da história brasileira e do mundo.”<sup>301</sup>

Note-se que os atos normativos para a determinação do processo educacional brasileiro devem ser instrumentais, possibilitadores, aos egressos, de um exercício científico, digno e prestativo.<sup>302</sup>

O ato normativo, portanto, diferenciador ou caracterizador dos sentidos de época ou da contextualização do processo educacional brasileiro não pode transformar-se em um fim em si mesmo, mas deve ser concebido como o instrumento com que se atendem às peculiaridades e, conseqüentemente, o novo tempo em que vivemos, a exigir dos profissionais maior autonomia na sua capacidade de incursionar, com desempenhos científicos, no ramo

<sup>297</sup> BRASIL, Idem, *ibidem*.

<sup>298</sup> BRASIL, Idem, *ibidem*.

<sup>299</sup> Educação, conforme reiteradamente expendido neste trabalho.

<sup>300</sup> BRASIL. Constituição Federal. Site da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%E7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%E7ao.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2008.

<sup>301</sup> BRASIL, Parecer CNE/CES n.º 067/03. p. 08.

<sup>302</sup> Ou seja, novamente: devem os atos normativos possibilitar a Educação, nos termos já reiteradamente apresentados neste trabalho.



do saber ou na área do conhecimento onde se situa a sua graduação, no ritmo célere com que se processam as mudanças.<sup>303</sup>

Ou seja, o parecer ratifica o exposto no capítulo pretérito: o ensino é atividade-meio para se atingir a Educação.

Finalmente, o referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais, após as justificativas e ponderações aqui delineadas, ficou estabelecida da seguinte maneira:

observando-se os paradigmas, níveis de abordagem, perfil do formando, competências e habilidades, habilitações, conteúdos ou tópicos de estudos, duração dos cursos, atividades práticas e complementares, aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares, interação com a avaliação institucional como eixo balizador para o credenciamento e avaliação da instituição, para a autorização e reconhecimento de cursos, bem como suas renovações, adotados indicadores de qualidade, sem prejuízo de outros aportes considerados necessários.<sup>304</sup>

Assim, ficou instituído o referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais, impondo que o perfil de formando, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, além de atividades práticas etc., serão da competência das indigitadas diretrizes. Note-se que a Educação de nível superior deve ser permanente, contínua e possibilitadora da autonomia individual.

A compreensão destes aspectos coadunam, exatamente, com o dissertado em relação à Educação. Não se pode mais imaginar que uma pessoa educada seja meramente portadora de determinados conteúdos. Deve o indivíduo ser capacitado a renovar o seu conhecimento, permanentemente, adaptando-se às sempre novas demandas e exigências de um meio social em permanente mutação.

Conforme o parecer, CNE/CES n.º 211/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais objetivam:

servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de

<sup>303</sup> BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 211/04. Reconsideração do Parecer CNE/CES n.º 55/04, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito. p. 10.

<sup>304</sup> BRASIL, Parecer CNE/CES n.º 067/03. p. 08.

seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.<sup>305</sup>

Em suma: a liberdade outorgada às Instituições de Ensino Superior permite definir perfis profissionais, objetivando diversidade de carreiras, privilegiando a capacidade do egresso em se adaptar às inevitáveis mutações sociais.

**Ou seja, conforme dissertado no capítulo anterior: a educação de nível superior deve buscar promover a Educação.<sup>306</sup>**

Compreendendo-se o conceito das Diretrizes Curriculares Nacionais e apresentada a crítica positiva, posto coadunar com as concepções apresentadas neste trabalho em relação à Educação, cabe, neste momento, buscar a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Ou seja, compreendido o princípio, cabe buscar a regra específica para os cursos jurídicos.

A resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004, normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Esta resolução é resultado do parecer CNE/CES n.º 211/04, que reconsiderou o parecer CNE/CES n.º 55/04.

A resolução CNE/CES n.º 9 determina o conteúdo de abrangência do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Direito. Assim, cada Instituição de Ensino Superior que possua, ou pretenda possuir, cursos de Direito, deve abranger em seu PPC: perfil do formando; as competências e habilidades; os conteúdos curriculares; o estágio curricular supervisionado; as atividades complementares; o sistema de avaliação; o trabalho de curso; o regime acadêmico de oferta; a duração do curso; formas de realização de interdisciplinariedade; integração entre teoria e prática; formas de avaliação etc.

Dos objetos componentes de um Projeto Pedagógico de Curso, *supra* mencionados, serão apenas relevantes para o avanço deste trabalho as competências e habilidades exigíveis ao egresso e suas respectivas formas de avaliação.

<sup>305</sup> BRASIL, Parecer CNE/CES n.º 211/2004. p. 04.

<sup>306</sup> Sem tautologismos, observe-se a adequação da análise realizada sobre a Educação, no capítulo anterior, e as expectativas normatizadas neste parecer. Não somente o eixo liberdade-responsabilidade, mas a própria determinação da autonomia intelectual e a necessidade de uma educação permanente para uma atuação digna do egresso. Apenas cabe anotar que o indigitado parecer foi normatizado por ato homologatório do Ministro da Educação. Publicado em 02 jun. 2003, no Diário Oficial da União.

Preliminarmente, deve-se compreender que não há, exatamente, uma unanimidade na doutrina em relação aos conceitos habilidades e competências. Estes são indistintamente utilizados. Como a própria resolução, objeto deste estudo, não a diferencia, não seria imprescindível a sua solução.

Mas, imerso no intuito de esclarecimento, ainda que preliminar, busca-se Philippe Perrenoud, no livro “Construir as Competências desde a Escola”, para melhor visualizar os conceitos de habilidades e competências. Esse oferece, em uma primeira abordagem, o seguinte exemplo:

Embora conhecedor do Direito, a competência do advogado ultrapassa essa erudição, pois não lhe basta conhecer todos os textos para levar a bom termo o assunto do momento. Sua competência consiste em *pôr em relação* seu conhecimento do direito, da jurisprudência, dos processos e de uma representação do problema a resolver, fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos.<sup>307</sup>

Ou seja, Perrenoud insinua que competência é a utilização de um conjunto de habilidades postas em conjunto para a resolução de um evento. Afinal, “Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade.”<sup>308</sup>

Assim, pode-se inferir que competência é a possibilidade (capacidade) de fazer, agir. E para realizar, é necessário conhecer. Os conhecimentos seriam as habilidades, as competências, as suas utilizações, em conjunto, para a resolução de eventos.

Longe de se tráfegar na arena pedagógica, problemática por definição, para os objetivos aqui delineados reconhece-se apenas que “em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos [...]”<sup>309</sup>

Ou seja, possuir competência é ter a capacidade de agir,<sup>310</sup> de atuar e interferir, com eficiência<sup>311</sup> e eficácia<sup>312</sup>, na realidade concreta.

Dito isso, a resolução CNE/CES n.º 9/2004 exige um perfil esperado do egresso e apresenta um conjunto de competências e habilidades que possibilitem a formação profissional do educando.

<sup>307</sup> PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. p. 08.

<sup>308</sup> PERRENOUD, Philippe. *Idem*, p. 35.

<sup>309</sup> PERRENOUD, Philippe. *Idem*, p. 40.

<sup>310</sup> Não muito diferente da competência no sentido jurídico.

<sup>311</sup> Fazer bem feito, sem desperdícios ou erros.

<sup>312</sup> Realizar o que deve ser feito.

O perfil do graduando está descrito no artigo 3º da indigitada resolução:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.<sup>313</sup>

Do texto, é lícito compreender a necessidade da instrumentação cultural ao indivíduo. Afinal, **formação geral, humanística e axiológica**<sup>314</sup> correspondem exatamente aos conteúdos apresentados em pretérito capítulo, demonstrando a perspectiva analítica da resolução em pormenorizar os conteúdos inerentes à Educação.

A capacidade de análise, domínio de conceitos e terminologia, aliadas à argumentação e interpretação, apenas ratificam o dissertado em relação à relevância do *trivium*<sup>315</sup> enquanto pressuposto lógico, e filosófico, na Educação do Ser Humano. Explica-se:

Análise, domínio de conceitos e terminologia são, exatamente, o conteúdo apresentado em relação à gramática, quando referida ao *trivium*. Argumentação é, até por antonomásia, a utilização da retórica, conforme expendido no pretérito capítulo. A interpretação é o conjunto da lógica com a gramática, conforme se infere do *trivium*.

Já a valorização dos fenômenos jurídicos e sociais corresponde, exatamente, ao apresentado no final do primeiro e segundo capítulos. Ou seja: perceber os objetos é evidente; saber que o ser humano é gregário, por isso social, também. Então, cabe ao graduando conseguir perceber (em domínio cognitivo, conforme será dissertado) os valores existentes nos atos jurídicos.

<sup>313</sup> BRASIL. Resolução CNE/CES n.º 9/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. p. 01.

<sup>314</sup> Note-se a legitimação da insistência dos valores enquanto ente vetorial da ação humana, social e política.

<sup>315</sup> A lógica é a capacidade da inteligência humana compreender a existência da relação entre objetos. Conforme afirmado no primeiro capítulo, é a capacidade da percepção racional do *modus in rebus* das realidades empíricas e intelectuais. Já a gramática é a aplicação da lógica na linguagem. Melhor dissertando: é a compreensão de que a posição e a estruturação das palavras, conforme determinada ordem, expressará um determinado conceito, fornecerá um determinado conteúdo. A retórica é a capacitação da atuação humana a partir da linguagem, ou seja: o domínio retórico permite a ação social. Fonte: subseção *trivium*, capítulo Educação.

O exercício da Ciência do Direito é axiomático, quiçá tautológico. Afinal: a pretensão do próprio educando, e dever da instituição de ensino, é obter os meios para se tornar versado na arte do Direito.

A postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica correspondem, identicamente, ao conceito apresentado na primeira parte do segundo capítulo, qual seja: Educação.

A prestação da justiça é a internalização e a atuação social de valores, conforme reiteradamente expendido. O desenvolvimento da cidadania também é a consequência de um Ser Humano educado, que reconhece o meio cultural e a sua capacidade de atuação perante a *civitas*.<sup>316</sup>

Já a leitura do artigo 4º, da resolução 9/2004, especificando os princípios apresentados das diretrizes curriculares para o curso de Direito, é lavrada nos seguintes termos:

O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.<sup>317</sup>

Sendo uma análise da expectativa exigível de perfil do educando, considerando o expendido em relação ao *trivium*, note-se a exata adequação das exigências impostas pela resolução CNE/CES n.º 9/2004:

O inciso primeiro repete a concepção da gramática. O segundo, gramática e retórica. O terceiro, lógica e gramática. O quarto, é essencialmente retórica.<sup>318</sup> O

<sup>316</sup> Daí Direito Civil, civilidade, civilização e cidade.

<sup>317</sup> BRASIL. Resolução CNE/CES n.º 9/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. p. 01.

<sup>318</sup> Sempre considerando nos termos dissertados no subcapítulo *trivium*, no capítulo Educação.

quinto inciso, gramática. O sexto, lógica e retórica. O sétimo, é a aplicação da retórica. O oitavo, lógica aplicada à gramática e à retórica.

As relações são evidentes, mas é útil uma nova verificação dos termos apresentados no pretérito capítulo em relação ao *trivium*.<sup>319</sup>

Deve-se estar claro que não se pretende nenhuma espécie de deificação ou proselitismo, mas apenas demonstrar que os pressupostos apresentados nos capítulos anteriores correspondem às necessidades e expectativas normativamente exigíveis para o conteúdo de ensino jurídico.

Também não se deve esquecer que *trivium* é apenas um paradigma de Educação, analisado especulativamente. Afinal, para que se possa ter a lógica na linguagem (gramática), assim como a retórica, é necessário conhecer os institutos e os conceitos jurídicos.

Verificadas as regras<sup>320</sup> pedagógicas para a existência de um Curso de Direito, é relevante notar as especificações apresentadas pelo parecer que fundamentou a resolução 9/2004, já dissertada. Assim, conforme o parecer CNE/CES n.º 211/2004:

[...] os problemas em torno do ensino jurídico, no Brasil, [era ser] considerado muito “legalista” e “tecnicista”, pouco comprometido com a formação de uma consciência jurídica e do raciocínio jurídico capazes de situar o profissional do direito com desempenhos eficientes perante as situações sociais emergentes.<sup>321</sup>

Considerando a crítica<sup>322</sup> de um ensino tecnicista, com pouco comprometimento à consciência jurídica que deveria possuir “o seu papel de controle, construção e garantia do desenvolvimento da sociedade”,<sup>323</sup> deve-se conhecer o conteúdo valorativo absorvido para subsidiar, como “Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação”, o:<sup>324</sup>

<sup>319</sup> A lógica é a capacidade da inteligência humana compreender a existência da relação entre objetos. Conforme afirmado no primeiro capítulo, é a capacidade da percepção racional do *modus in rebus* das realidades empíricas e intelectuais. Já a gramática é a aplicação da lógica na linguagem. Melhor dissertando: é a compreensão de que a posição e a estruturação das palavras, conforme determinada ordem, expressará um determinado conceito, fornecerá um determinado conteúdo. A retórica é a capacitação da atuação humana a partir da linguagem, ou seja: o domínio retórico permite a ação social. Fonte: subseção *trivium*, capítulo Educação.

<sup>320</sup> Regras no sentido jurídico.

<sup>321</sup> BRASIL. Parecer CNE/CES 211/2004. p. 12.

<sup>322</sup> Note-se que esta crítica será resgatada no derradeiro capítulo.

<sup>323</sup> BRASIL. Idem, p. 16.

<sup>324</sup> BRASIL. Parecer CNE/CES 67/03, p. 01.

[...] indispensável comprometimento com a nova ordem política, econômica, social, e com seus pluralismos políticos, jurídicos, regionais e axiológicos que caracterizam a contemporaneidade brasileira e a comunidade das nações. Com efeito, esse contexto está a exigir bastante autonomia intelectual e lúcido raciocínio jurídico, com as visíveis características de cientificidade e criticidade, epistemologicamente sedimentados, centrados também em uma escala de valor dignificante para o Brasil, para a pessoa humana e para os cidadãos.<sup>325</sup>

Enfim, havia uma crise de valores em relação ao ensino. O paradigma de “Currículo Mínimo” não mais se sustentava, necessitando o instituto “Diretrizes Curriculares” para substituí-lo, conforme todas as razões expostas: a “grade curricular” aprisionava a instituição e o aluno; a defasagem de conteúdo já na colação de grau; a incapacidade de atender a demandas regionais etc.

Conforme já dissertado em capítulo pretérito<sup>326</sup> sobre a tábua de valores, esta, para o ensino do Direito, foi lavrada no parecer CNE/CES n.º 211/04.

Também é importante destacar o princípio da gestão democrática do ensino público, contida no inciso VIII, art. 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ao se outorgar a gestão democrática, percebe-se a responsabilidade, e então liberdade de ação, que páira perante todos os agentes relacionados à educação.

**Enfim, tem-se: conhecidos os pressupostos gnosiológicos, epistêmicos e metodológicos da formação teórica, conteúdo do ensino; apresentada uma fundamentada visão do fenômeno jurídico; dissertado sobre o conceito de Educação, o pressuposto linguístico e a especulação da aplicação pragmática do *trivium* para o ensino jurídico; também tendo-se superficialmente delibado sobre a conformação social humana e a existência de um poder político que estabelece o ordenamento; conhecido o ordenamento referente à Educação Superior e analisado o regime jurídico específico para a o ensino jurídico.**

Agora, cabe conhecer as peculiaridades específicas da Educação do Direito para que se esteja apto a demonstrar, no derradeiro capítulo, a coerência teórica apresentada dos pressupostos de uma atuação docente, alguns objetivos

<sup>325</sup> BRASIL. Parecer CNE/CES 211/2004. p. 16.

<sup>326</sup> “No caso da Educação Brasileira, ao que tudo indica, carece-se muito mais de uma Carta de Princípios Gerais, uma espécie de Tábua de Valores Fundamentais, amplamente acordados com as entidades mais representativas da sociedade, sublinhando os valores maiores que deveriam orientar os projetos e as ações educacionais.” MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. p. 25.

educacionais exequíveis e sua respectiva avaliação, para se concluir com uma descrição exemplificativa de prática docente.

Tudo para se apresentar os pressupostos de uma atividade docente à Educação Jurídica.

### 3.3 O ENSINO JURÍDICO

O ensino é atividade-meio para se atingir a Educação.<sup>327</sup> Sendo atividade-meio, é um instrumento para atingir a humanização do indivíduo, para tornar o Ser Humano livre, consciente e responsável.

O ensino do Direito envolve facetas mais problemáticas que o ensino de outras disciplinas. Isso ocorre porque o Direito, essencialmente, lida com o poder e o controle social.

Conforme visto na subseção anterior, o próprio parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares para o Direito tem a expectativa de conscientizar o educando nas lides jurídicas: deveria reconhecer no Direito “o seu papel de controle, construção e garantia do desenvolvimento da sociedade.”<sup>328</sup>

Sendo uma área essencialmente problemática, tanto pelo meio (ensino), quanto pelo fim (Direito), o ensino jurídico necessita de extremo rigor lógico e consciência ética para que não se transforme, meramente, em política.

Conforme dissertado no capítulo anterior, a ação política é inerente ao Homem. Este, na sua atuação social, agirá politicamente, realizando ações que geram a dominação. O ápice da dominação humana é o Estado. Mas o ápice não é a sua única forma existencial. Explica-se:

O jurista é parte do direito e não pode descrever no todo um objeto no qual está integrado; e assim, a visão do fenômeno jurídico será necessariamente parcial, pois o próprio direito se modifica pela atuação do jurista. O jurista constrói o direito que pensa estar descrevendo neutralmente [...]<sup>329</sup>

<sup>327</sup> Conforme reiterado no segundo capítulo.

<sup>328</sup> BRASIL, Idem, *ibidem*.

<sup>329</sup> COELHO, Luiz Fernando. *Introdução à crítica do Direito*. p. 42. Apud LEITE, Eduardo de Oliveira. *O Papel do Plano na Produção Científica*. Tese apresentada para provimento no cargo de professor titular em metodologia da pesquisa em ciências jurídicas. UFPR, 1994. p. 47.



Quer dizer, se o próprio Direito se modifica pela atuação do jurista, a inevitabilidade ideológica<sup>330</sup> inibe uma atuação meramente racional e apodíctica no ensino jurídico.

Assim, cabe ao docente não tentar buscar a impossível neutralidade, mas expor seus pressupostos ideológicos<sup>331</sup> e demonstrar a sua visão, sempre fragmentária, parcial e fluida, aos seus discentes.

Afinal, se o objetivo último do ensino é a Educação, tanto a consciência do educador quanto a do educando devem ser lídimas, buscando a racionalidade e a integridade moral na busca pelo conhecimento que eleva o espírito.

Elevar o Ser Humano, “trazer à luz a idéia”, educar-se, é o fundamento último da natureza humana, conforme reiteradamente exposto: é o valor supremo, mormente ao educador, docente, professor.

Sendo tão problemático o ensino jurídico, o seu primeiro pressuposto é a clareza de intenções, a objetividade de escopo.

Normalmente, busca-se a idéia do ensino emancipatório, ou seja:

**A instrução é necessária para que a sociedade possa progredir e oferecer mais oportunidade de aceder à liberdade e de um maior número de pessoas dela fazer uso. Só a instrução pode dar a experiência da verdade objetiva, o respeito pela universalidade dos direitos, dos deveres e dos valores, a modéstia intelectual, elementos que são indispensáveis se se pretende que a liberdade não permita criar uma situação na qual se tornaria de novo actual aquilo que o velho Hobbes pensava da natureza humana, bem como as receitas que propunha.**<sup>332</sup> (grifo nosso)

Ou seja, ratificando-se o expendido nos capítulos pretéritos: a Educação busca a liberdade, mas uma liberdade *sophrosuné*,<sup>333</sup> onde o indivíduo busque os valores mais caros à espécie humana.

Afinal:

Às vésperas de um novo milênio, há uma demanda sem precedentes para uma grande diversificação na educação superior, também há um

<sup>330</sup> No sentido de que as idéias e intenções do agente não são plenamente esclarecidas. Eventualmente, são herméticas ao próprio agente.

<sup>331</sup> Até se auto-expor, em atividade reflexiva.

<sup>332</sup> ARENDT, Hannah *et alli*. *Quatro textos excêntricos*. Filosofia da educação. p. 68.

<sup>333</sup> Conforme citação direta ocorrida no capítulo anterior (*Conhece-te a ti mesmo e Nada em excesso*).

crescimento na conscientização de sua importância vital para o desenvolvimento econômico e sócio-cultural, também, para construir um futuro no qual as novas gerações precisarão estar equipadas com novas habilidades, conhecimentos e ideais.<sup>334</sup>

Apesar do texto já possuir quase dez anos, a atualidade desta declaração é permanente, informando o nível cultural da humanidade. Sendo a Educação vital para o desenvolvimento sócio-cultural, a atuação docente na seara jurídica, que lida exatamente com a ação social, com o controle e a construção da sociedade, notório torna-se a necessidade de cautela e prudência na ação de ensinar o Direito.

Quer dizer: o ensino jurídico é transformador por excelência, já que todo ensino deveria gerar a “ensinagem”:

Nesse contexto, o ato de ensinar resume-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e desconsiderando que da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria a ação de aprender. Essa perspectiva difere daquelas que se referem à aprendizagem como alcance de uma meta e implicam intencionalidade de êxito. Assim, atingir a meta definiria o êxito da tentativa, e somente se poderia afirmar que houve ensino se, de fato, tivesse ocorrido a aprendizagem. **Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender [...]**<sup>335</sup> (grifo nosso)

Ou seja, o conceito ensinagem, expresso nessa citação, mostra que apenas existirá ensino se houver aprendizagem (na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender).

Assim, a ensinagem no Direito torna-se extremamente problemática porque o próprio ato de ensinar é problemático. Se o jurista, inevitavelmente, constrói o Direito que imagina apenas descrever,<sup>336</sup> ensinar o Direito, promover a Educação Jurídica, será cercada de dúvidas, problemas e até contradições.

Necessita-se, conforme expandido, de muita cautela, zelo e prudência para realizar a “ensinagem jurídica”.

<sup>334</sup> Tradução livre do autor deste trabalho. World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action adopted by the World Conference on Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. 9 October 1998. “On the eve of a new century, there is an unprecedented demand for and a great diversification in higher education, as well as an increased awareness of its vital importance for sociocultural and economic development, and for building the future, for which the younger generations will need to be equipped with new skills, knowledge and ideals.” In: Organização das Nações Unidas. *Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Terceiro Milênio: perspectivas e metas*. Adaptado da Conferência Mundial sobre Educação Superior. Educação Superior no Terceiro Milênio: perspectivas e metas. 9 de outubro de 1998.

<sup>335</sup> PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. p. 205.

<sup>336</sup> Cf. COELHO, Luiz Fernando Coelho, Idem, *ibidem*.

A superação do mero dogmatismo vulgar, da mera repetição pueril de conceitos e institutos, é fundamental para o ensino jurídico. Veja-se:

[...] o estudo do Código [Civil] não é suficiente, não é produtivo e, principalmente, não se traduz na melhor forma de ensinar e aprender/apreender o Direito Civil, enquanto sistema jurídico, devendo este ser entendido não apenas como um sistema externo, taxonômico, mas sim e principalmente, como sistema interno que compreende abarcar as conexões axiológicas entre as normas, dos pensamentos e dos fundamentos que permeiam a formação do ordenamento jurídico.<sup>337</sup>

Note-se que a crítica apresentada na citação direta está ambientada em relação às técnicas de ensino<sup>338</sup> onde a autora trata da utilização criativa dos estudos de caso. Mas a citação é pertinente: a superação do mero exegetismo, como se ainda fosse possível reconstruir o ambiente cultural do Código Napoleônico, é uma exigência técnica, ética e pragmática.

Essa crítica, conciliada com a seguinte citação, informa a busca de uma nova racionalidade no ensino jurídico:

O Brasil é [...] um país de legisladores; mas de legisladores feitos a murro e sopapo e que também só sabem fazer a lei a murro e sopapo [...] também as leis se fabricam aqui com a mesma facilidade com que se fabrica manteiga ou sabão. Quase todas copiadas do estrangeiro – da França, da Inglaterra, da Itália e principalmente da América do Norte [...] por isso que as leis em nosso país se fazem e desfazem com tanta facilidade. Tudo se reforma, tudo se modifica a todo momento e cada novo governo que vem quer ter, em todos os ramos da administração, um sistema todo novo de leis. De modo que não há nenhuma tradição regular, nenhuma norma segura, nenhum princípio certo em matéria de administração e de governo.<sup>339</sup>

Apesar das hipérboles e de certa ausência de decoro, essa citação, de 1916, continua atualíssima. Não é possível aprender, menos ainda ensinar, o Direito baseado em fenômenos fluidos e irregulares, tais como as leis. Apenas para exemplificar o exposto, trazendo a prática para a teoria, basta lembrar da Lei de Crimes Hediondos e as suas originais vedações à personalidade da pena.

<sup>337</sup> ALMEIDA, Maria Christina de. *Ensinando Direito com Arte: o estudo de casos no Direito Civil Contemporâneo*. In: RAMOS, Carmem Lúcia Silveira *et alli* [org.]. *Diálogos sobre Direito Civil: construindo a racionalidade contemporânea*. p. 486.

<sup>338</sup> Objeto a ser descrito no próximo capítulo.

<sup>339</sup> BRITO, Raimundo Farias. Apud SILVEIRA, Alípio. *Jornal da Tarde*, São Paulo, 10 abr. 1999, caderno de sábado, p. 1. Apud NUNES, Rizzato. *Manual de Introdução ao Estudo do Direito: com exercícios para sala de aula e lições de casa*. p. 3-4.

Assim: a visão honesta, ainda que incompleta; a escolha consciente de paradigmas ideológicos e existenciais; o rigor científico; a precisão terminológica; o amor ao conhecimento; a busca, nunca alcançada, da verdade. Esses são alguns dos pressupostos necessários para o ensino, e aprendizagem, do Direito.

Na atuação docente, percebe-se um interesse exclusivo do acadêmico no desenvolvimento de conteúdos restritos à práxis jurídica: reduzindo a produção intelectual à mera pragmática; desconhecendo, dolosamente, os princípios e as categorias inerentes à produção jurídico-científica.

Procurando desenvolver modos de ensino<sup>340</sup> que consigam envolver o aluno na chamada ao conhecimento, percebeu-se haver formação de atenção, interesse e vontade de aprendizagem, desenvolvendo, recíproca e respectivamente, a gnosiologia, a epistemologia e a teoria crítica,<sup>341</sup> quando o discente interage, imediata e dialeticamente, na produção intelectual.

Explica-se: o aluno, ao desenvolver a atenção, promove a explicitação de seus próprios conceitos. Partindo do que o discente já conhece, por sua própria experiência pessoal, inicia-se o processo de aprendizagem. “O próprio intelecto humano, que está acoplado ao corpo, tem por objeto próprio a natureza das coisas existentes corporalmente na matéria. E, mediante a natureza das coisas visíveis, ascende a algum conhecimento da invisíveis”(S. Th, I, 84,7)<sup>342</sup>

Quer dizer, o aluno perde a inibição e passa a interagir com o assunto lecionado quando este é apresentado ao se trazer questões cotidianamente conhecidas pelo discente.

Esse primeiro contato pode ser classificado como gnosiológico:<sup>343</sup> são as primeiras deliberações de conhecimento, não ainda qualificado de científico. Assim, o discente começa a possuir as primeiras percepções em relação ao conteúdo ministrado.

Possuindo esta primeira percepção, o aluno já consegue imaginar os conceitos ministrados. Então, essa interação gerará o interesse (satisfação de uma

<sup>340</sup> Serão descritas (apresentadas) algumas no próximo capítulo.

<sup>341</sup> Gnosiologia, epistemologia e teoria crítica apenas analogamente. Esta comparação, feita pelo autor deste trabalho, apenas pretende trazer os conceitos filosóficos à realidade apreendida no labor docente, sem pretensões de veracidade ou exata correspondência.

<sup>342</sup> AQUINO, Tomás. *Sobre o Ensino (De magistro) e Os sete pecados capitais*. p. 18.

<sup>343</sup> Novamente, ratifica-se: gnose- conhecimento. Ou seja, quando o discente consegue compreender a percepção de uma de uma determinada realidade, nos termos fenomenológicos. Um mero conhecimento (conforme os objetivos educacionais de domínio cognitivo, objeto do próximo capítulo).

necessidade) de conhecimento cientificamente válido. Quer dizer: o discente inicia dirigindo sua consciência para um assunto. Este assunto, ao ser objeto de atenção, é passível de gerar interesse.

Ou seja: havendo a atenção consciente, pressupondo-se um ambiente acadêmico, será inevitável o aprofundamento do entendimento do objeto em que se prestou atenção. Esse aprofundamento é o interesse de conhecimento cientificamente válido, a busca da espisteme.

Saliente-se que essa atenção não é gerada automaticamente. A arte docente aqui se inicia. Afinal, se o aluno já tiver acesso intelectual à teoria, já tem capacidade de auto-formação crítico-pedagógica.

Essa atenção é gerada por narrativas, por momentos de expressão poéticos: “Ora - prossegue Tomás -, tudo o que nesta vida conhecemos, é conhecido por comparação com as coisas sensíveis naturais.”<sup>344</sup> Então, cabe ao docente sugerir, a partir do nível de conhecimento do discente, possibilidades de imaginação.

Por exemplo:<sup>345</sup> se o assunto fosse direito penal, crime. Imagine-se, excluindo a história do crime, iniciar com a teoria analítica, impondo o trinômio tipicidade-antijuridicidade-culpabilidade. Depois expor tipicidade conglobante etc.

Os alunos, exceto os melhores, preparados e realmente interessados, o que é exceção, nem teriam idéia do que se trata. No máximo, acumulariam (conheceriam) os conceitos (decorariam) e depois escreveriam, numa prova, simplesmente tentando repetir o que guardaram.

Então, o modo utilizado de ensino, ao qual agora se expõe, começaria, neste mero exemplo, assim: imaginem vocês, estudantes, que estão aqui sentados. De repente, aparece um terceiro e começa a jogar giz em você, furando os seus olhos. O que você faria? É justa essa ação? Esta ação decorre dos valores que entendemos existir em nossa sociedade? Obviamente que não! Então, o que é possível fazer? Repelir o ato agressivo? E se a pessoa for mais forte? O que faria? Sim, chamaria a polícia, porque há instituições na sociedade que existem para garantir a ordem. Sendo essa ordem quebrada, devem haver meios para restaurá-la. Mas o que é essa ordem? Quais valores dizem o que está dentro da ordem ou não? Agredir é civilizado, aceitável?

---

<sup>344</sup> AQUINO, Tomás. Idem, p. 18.

<sup>345</sup> Note-se ser este meramente um exemplo simples, quase pueril.

Em suma, lembrando que axiologia é conteúdo fundamental, previamente conhecido<sup>346</sup> pelos discentes, sendo este apenas um mero exemplo. O que se busca afirmar é o seguinte: não é possível iniciar um estudante em alguma disciplina exceto a partir dos conceitos que essa pessoa já possua.

Conhecer quais são esses conceitos já conhecidos pelo alunado, buscando aplicá-los na realidade do indivíduo. Esses são os primeiros passos para a “ensinagem”. Surgida essa primeira percepção, o estudante acredita, é persuadido, pela verossimilhança, a aceitar o conteúdo ministrado.

Consequentemente, existido a atenção consciente, exercido o interesse científico,<sup>347</sup> a vontade emerge na disposição da crítica, da possibilidade de reflexão e desenvolvimento aprimorado de conceitos jurídicos. “A crítica tem de ter, previamente, algo que criticar e isso, supunha eu, devia ser o resultado de um pensamento dogmático.”<sup>348</sup>

Esse nível de discussão (a vontade científica) será, respectivamente, o nível dialético.<sup>349</sup> O discente, tendo prestado atenção, possuindo o interesse de aprofundar seu conhecimento, busca níveis epistêmicos, conhecimento cientificamente válidos.

Para um trabalho dialético é usado, principalmente, a aquiniana *quaestio disputata*, nos moldes apresentados pela obra *De Magistro*, de S. Thomás de Aquino:

A *quaestio disputata*, [...], integra a própria essência da educação escolástica: ‘Não era suficiente escutar a exposição dos grandes livros do pensamento ocidental por um mestre; era essencial que as grandes idéias se examinassem criticamente na disputa. Uma *quaestio disputata* está dedicada a um tema – como por exemplo a verdade ou o *verbum* – e divide-se em artigos, que correspondem a capítulos ou aspectos desse tema. Naturalmente, por detrás da ‘técnica pedagógica’ está um espírito: a *quaestio disputata* [...] traduz a própria idéia de inteligibilidade.’<sup>350</sup>

**Em suma, um aluno só poderá, conscientemente, aprender algo que lhe chame a atenção, que lhe impute um interesse e que lhe desenvolva a vontade.**

<sup>346</sup> Conforme experiência subjetiva do autor deste trabalho. Este assunto será tratado no derradeiro subcapítulo.

<sup>347</sup> Então a busca epistemológica, notando-se, novamente, ser apenas uma analogia.

<sup>348</sup> POPPER, Karl. *Autobiografia intelectual*. Apud: FEIJÓ, Ricardo. *Metodologia e filosofia da ciência. Aplicação na teoria social e estudo de caso*. p. 46.

<sup>349</sup> Dialética por oposição, conforme dissertado no primeiro capítulo.

<sup>350</sup> AQUINO, Tomás. Idem, p. 04.

Atuando positivamente na sua própria formação, o discente desenvolverá a sua confiança na absorção de conteúdo, incentivando-o a buscar novas informações, aprofundando e fortalecendo o seu conhecimento.

Ou seja, lembrando Thomás de Aquino, cabe reconhecer que “[...] a suma felicidade consiste na contemplação das coisas divinas. [sendo] através do estudo teórico, da contemplação intelectual, que o homem atinge a maior felicidade.”<sup>351</sup>

Assim, ao participar ativamente, o aluno terá sua atenção dirigida ao conhecimento, possibilitando alimentá-lo de interesse na sua própria produção intelectual, permitindo, talvez “[...] o conhecimento científico [...] resultado de um esforço intelectual, da **vontade** direcionada à apreensão da verdade [...]”<sup>352</sup>

Enfim, havendo o interesse, gerado por um primeiro conhecimento, será possível iniciar-se uma discussão sobre um conteúdo a ser lecionado, aprimorando-se o conhecimento, potencialmente gerando compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.<sup>353</sup>

Em suma, este capítulo procurou demonstrar o entendimento da Educação Superior, revelando a normatização em relação ao ensino jurídico.

Após, evidenciou-se, conforme a experiência subjetiva do autor deste trabalho, um modo de ensino<sup>354</sup> que busca superar a essencial problemática do ato de lecionar, mormente o fenômeno jurídico.

Demonstrou-se, ou melhor, citou-se, como um discente pode se iniciar nas lides jurídicas, buscando romper as amarras ideológicas e epistêmicas dessa atividade que enobrece o Ser Humano, o ato de se Educar.

Enfim, foram dissertados os pressupostos de conhecimento e os elementos fundamentais do fenômeno jurídico (conteúdos de ensino) no primeiro capítulo. Foi apresentado, no segundo capítulo, um conceito de Educação e de ensino, além da inexpugnável sociabilidade humana. Em decorrência da vida gregária do Homem, delibou-se sobre a existência do Estado enquanto modo de ser da sociedade politicamente organizada, decorrendo, necessariamente, o ordenamento jurídico. Este ordenamento rege o sistema de ensino.

<sup>351</sup> MARQUES, Ramiro. *O livro das virtudes de sempre*. Ética para professores. p. 27.

<sup>352</sup> LEITE, Eduardo de Oliveira. *O Papel do Plano na Produção Científica*. Tese apresentada para provimento no cargo de professor titular em metodologia da pesquisa em ciências jurídicas. UFPR, 1994. p. 33.

<sup>353</sup> Conforme os objetivos educacionais que serão tratados no próximo capítulo.

<sup>354</sup> Qual seja: partir dos conhecimentos existentes nos alunos para que, gerando a atenção, possuam o interesse de um conhecimento epistêmico, levando a vontade do saber crítico pelo método dialético.

Consequentemente, verificou-se o regime jurídico da educação superior, analisando-se, especificamente, o regime jurídico do curso de Direito.

Após, com a interpretação sistemática do regime jurídico do curso de Direito, demonstrou-se a evolução de um conceito anacrônico de currículo mínimo para uma concepção dinâmica e responsabilizadora das instituições de ensino superior com vistas à formação de autonomia intelectual do educando.

Ao final, apresentou-se os paradigmas filosófico-existenciais do autor deste trabalho para a existência do ensino jurídico responsável.

Concluir-se-á este trabalho com a dissertação da pragmática no ensino jurídico. Apresentar-se-ão pressupostos objetivos e subjetivos do ensino jurídico e objetivos educacionais exequíveis, com exemplos de avaliação. Terminar-se-á com um exemplo real-concreto de atividade docente em nível de propedêutica científica do Direito.

Em suma: buscar-se-á demonstrar, no próximo capítulo, a aplicação prática dos pressupostos de uma atividade docente para a Educação Jurídica.



#### 4 A PRAGMÁTICA NO ENSINO JURÍDICO

Apresentadas as principais condições filosóficas, metodológicas e fenomênicas para a existência da ciência do Direito, antecedentes lógicos e necessários para uma correta apreensão do objeto jurídico, destino evidente de uma Educação Jurídica, buscar-se-á demonstrar, neste derradeiro capítulo: a compreensão dos pressupostos objetivos e subjetivos do ensino jurídico; a demonstração de objetivos educacionais para o ensino do direito e a explicitação de exemplos práticos, realizados pelo autor deste trabalho em atividade docente.

Ou seja: neste capítulo serão compreendidas as condições objetivas e subjetivas para o ensino do Direito. Também se buscará demonstrar quais objetivos educacionais serão úteis ao ensino jurídico. Os objetivos serão acompanhados com questões para avaliação. Ao final, exemplos de aplicação imediata do ensino jurídico serão apresentados, compondo-se de fatos reais de atuação docente.

Os exemplos reais de ensino tornarão os elementos dissertados mais concretos, demonstrando a utilidade, senão necessidade, dos antecedentes lógicos de compreensão da ciência e do Direito para uma apreensão epistêmica do fenômeno jurídico e seu respectivo ensino.

Necessário torna-se ratificar que foram analisadas<sup>355</sup> as condições impostas pela legislação vigente para a existência de um conteúdo mínimo (competências e habilidades) imprescindível à educação no Direito. Essas condições, que neste capítulo se acrescentam nos pressupostos objetivos, não serão novamente tratadas, havendo apenas indicações e remissões quando necessário.

Dito isso, é imperativo expor as seguintes considerações:

Pressupostos objetivos devem ser entendidos como os elementos externos ao ato de ensinar/aprender, ou seja: as circunstâncias impostas pela realidade social que determinam, objetivamente, as condições de ensino. Em suma: as relações históricas e estruturais inerentes à atividade docente deverão ser conhecidas para uma correta explanação sobre a atividade docente na seara jurídica.

---

<sup>355</sup> Conforme seção 3.2: a regulamentação jurídica do curso de direito.

Já os pressupostos subjetivos compreendem as condições inerentes às atividades em sala-de-aula. Compõem a determinação do objeto e o conteúdo a ser ministrado, conforme serão esclarecidos na respectiva seção.

Assim, inicia-se este capítulo com a explicitação dos pressupostos objetivos e subjetivos que antecedem o ensino jurídico. Logo após, os objetivos educacionais serão apresentados, com seus respectivos exemplos de avaliação, para uma melhor compreensão da sua aplicabilidade no ensino jurídico. Concluir-se-á este capítulo com demonstrações reais de atividade docente.

#### 4.1 PRESSUPOSTOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS

Preliminarmente, os pressupostos objetivos serão demonstrados. Após, os pressupostos subjetivos serão dissertados.

Conforme já explicitado neste capítulo, os pressupostos objetivos compõem os elementos externos ao ato de ensino à busca da educação. De acordo com Plínio Barreto: “Não há ciência que se desenvolva sem um ambiente apropriado [...]”<sup>356</sup>

Reconhecer alguns traços históricos e culturais que influenciam diretamente o ensino jurídico hodierno é o escopo da primeira parte desta seção.

Notório ser necessário perceber o sedimentado entendimento de que o ensino jurídico se encontra em crise. É doutrina majoritária a compreensão de que o Direito é essencialmente problemático, impondo aos educadores jurídicos a sua superação para uma dignificação do ato de ensino, para a existência da Educação.

Afinal:

Que a defasagem existe e que as deficiências se agravaram é matéria vencida que não merece mais repetição, sob o risco de incidirmos em redundância. **O que interessa agora é reagir, não só constatando defeitos mas, e sobretudo, apontando soluções.**<sup>357</sup> (grifo nosso)

<sup>356</sup> BARRETO, Plínio. *A Cultura Jurídica no Brasil. 1822-1922. Apud: VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Encontros da UnB. Ensino Jurídico. p. 21.*

<sup>357</sup> LEITE, Eduardo de Oliveira. *A Aula em Direito. In: Seis Temas Sobre o Ensino Jurídico. Getulino do Espírito Santo Maciel e João Bosco da Encarnação (org.). p. 16.*

Este trabalho busca exatamente o exame de soluções para o ensino jurídico, demonstrando o seu objeto, o Direito, o significado da Educação e do ensino, o regime jurídico aplicável e, agora, a aplicação prática dos conteúdos apresentados.

Alberto Venâncio Filho,<sup>358</sup> no artigo “Análise Histórica do Ensino Jurídico no Brasil”,<sup>359</sup> demonstra, lidimamente, a inexorabilidade da existência problemática do ensino jurídico, desde a sua fundação até meados do século XX.

Ao comentar sobre a primeira década de ensino jurídico, início do século XIX, Venâncio Filho afirma:

Mas a leitura cuidadosa das Memórias Históricas, dos ofícios dos Diretores ao Ministros, dos jornais da época, das descrições dos memorialistas e dos depoimentos biográficos, bem como das autobiografias irá indicar que, realmente, tivemos sempre uma evolução linear, e somente por imagem de retórica se poderia falar das gloriosas tradições das Arcadas ou da Escola do Recife, **porque na verdade o padrão de ensino nunca precedeu limites estreitos e acanhados.**<sup>360</sup> (grifo nosso)

Está o autor afirmando sobre a escassa dedicação à academia. Declara, ainda, que as Faculdades serviam apenas como ponto de encontro de jovens que possuíam interesses completamente alheios ao estudo verticalizado da ciência jurídica.

Não bastando essa imagem pouco auspiciosa, continua o citado autor nos seguintes termos: “O ensino jurídico era, na verdade, o instrumento de comunicação das classes abastadas que encontravam no Norte, primeiro em Olinda e, depois, em Recife, e no Sul em São Paulo, o local para a formação de seus filhos.”<sup>361</sup>

Em consideração ao período da República Velha, final do séc. XIX e início do séc. XX, em tom ainda mais desalentador, o autor afirma:

O estabelecimento de novas escolas levou a tendência a um sentimento generalizado de considerar que o aparecimento dessas escolas seria responsável pelo declínio do ensino jurídico. **A partir desta época, é cada vez mais frequente a menção à decadência do ensino, esquecendo-se sempre que só é possível estar em decadência aquilo que alguma vez já foi melhor.** No Primeiro Congresso Jurídico Brasileiro, em 1908, Leôncio de Carvalho, [...] apontava com justeza que as Faculdades Livres [abertas após a reforma educacional de Benjamin Costant] de Direito não diferiam do

<sup>358</sup> Em conferência lida no Seminário promovido pela Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais sobre “O Pensamento Jurídico e o Ensino do Direito no Brasil”, em agosto de 1975.

<sup>359</sup> VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Análise Histórica do Ensino Jurídico no Brasil*. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Encontros da UnB*. Ensino Jurídico. p. 13-36.

<sup>360</sup> VENÂNCIO FILHO, Alberto. Idem, p. 20.

<sup>361</sup> VENÂNCIO FILHO, Alberto. Idem, p. 23.

padrão das de São Paulo e de Recife, o que equivale a dizer não que fossem muito boas, mas que não eram piores do que aquelas duas escolas tradicionais.<sup>362</sup> (grifo nosso)

O que o autor está a demonstrar é que a existência de uma educação pífia, senão medíocre, não é privilégio dos dias atuais. Nunca, na história do ensino jurídico, houve dias gloriosos aos quais fosse possível se remeter. Não houve, ainda, um momento que possa ser considerado excelente, enquanto formador de cultura jurídica, nos estabelecimentos de ensino.

Após destacar a necessidade da aplicação prática de modelos teóricos, ou seja, conciliar o ensino teórico com o prático, o autor afirma que, já no séc. XX, até sua terceira década, o ensino jurídico no Brasil não apresentava diferenças relevantes com o ensino ministrado em meados do séc. XIX.

Ao comentar o ensino jurídico a partir de 1930, o autor, no mesmo texto, afirma terem existido mudanças apenas de caráter quantitativo, aumentando-se o número de faculdades existentes. Declara, também, apenas ter se desenvolvido um caráter mais pragmático do ensino, destacando a necessidade de uma formação profissional.

Conclui o autor com a necessidade da existência de um ensino jurídico voltado à realidade social, exasperando a adequação de uma maior flexibilização do currículo mínimo,<sup>363</sup> de uma adequação da teoria à prática e da sempre atual necessidade de repensar a necessidade de melhoria dos cursos de direito.

Em suma, não é estranho a qualquer estudioso do Direito, especificamente do ensino jurídico, esta visão pejorativa, mas plausivelmente real, do ensino do Direito.

José Eduardo Faria apresenta uma compreensão interessante aos estudos aqui apresentados ao afirmar: “[...] o ensino jurídico depende de uma cultura jurídica e esta, por sua vez, de um pensamento jurídico que lhe dê cometimento.”<sup>364</sup>

Ou seja: menos que uma crise de ensino jurídico, há uma crise cultural, uma necessidade de formação intelectual que forneça embasamento teórico ao ensino.

<sup>362</sup> VENÂNCIO FILHO, Alberto. Idem, p. 26.

<sup>363</sup> Note-se que já foi tratado sobre a mudança de currículo mínimo para diretrizes curriculares na seção 3.2 deste trabalho, cabendo-se destacar apenas a relevância histórica de uma concepção pluralista e aberta do ensino jurídico.

<sup>364</sup> FARIA, José Eduardo. *O Ensino Jurídico e a Função Social da Dogmática*. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Encontros da UnB*. Ensino Jurídico.p. 111.

Conforme expõe o Pe. José Vasconcellos: “Muito se tem dito a respeito da crise da escola em nossos dias, em todos os níveis.”<sup>365</sup>

Deve-se reconhecer a crise geral na cultura para verificar a crise no ensino jurídico. No fundo, buscar-se-ia superar a frase ditada por Vicente Barreto que, infelizmente, aparentemente informa o ainda atual conjunto cultural que fundamenta o curso de direito: “O curso de direito transformou-se de celeiro das elites nacionais em refugio da educação nacional.”<sup>366</sup>

Em suma, sobre os pressupostos objetivos do ensino jurídico: é verificável um desalento da própria cultura nacional, não havendo grandes centros de destaque que conseguissem superar a visão melancólica de um ensino marcado pela ausência de uma adequada definição do objeto jurídico e de métodos que assegurassem o seu epistêmico conhecimento.

Há exemplos que fogem à regra, conforme serão demonstrados neste capítulo, mas, sendo exceções, não compõem a regra geral de uma fragilidade sistêmica na cultura, e conseqüentemente, no ensino jurídico.

Compreendido esses pressupostos objetivos, cabe conhecer os pressupostos subjetivos no ensino jurídico.

A questão dos pressupostos subjetivos, conforme já afirmado, compreendem as condições inerentes às atividades em sala-de-aula. Compõem a determinação do objeto e do conteúdo a ser ministrado.

A compreensão do fenômeno jurídico compõe um pressuposto subjetivo porque o Direito é criado enquanto construção doutrinária. Ou seja: conforme haja um posicionamento doutrinário, decorrente de uma postura filosófica explícita ou subentendida, abarcam-se determinados fenômenos, em detrimento de outros, que componham a realidade jurídica a ser lecionada.

Corroborando o exposto, Vicente Barreto apresenta a seguinte consideração:

É precisamente na identificação do fenômeno jurídico com um objeto suscetível de ser analisado pelos métodos da ciência moderna, que se exaure progressivamente a própria natureza do direito e o seu papel. Abstraímos-nos do fato de que a norma jurídica resulta de uma opção valorativa, sendo a escolha entre múltiplas soluções possíveis, não derivando da natureza das coisas, mas da vontade e da decisão do homem

<sup>365</sup> VASCONCELLOS, Pe. José. *Educação, o Novo Nome do Desenvolvimento* In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Encontros da UnB*. Ensino Jurídico. p. 122.

<sup>366</sup> BARRETO, Vicente. *Idem*, p. 75.

a partir de julgamentos de valor estabelecidos não por métodos científicos, mas em função de uma escala de valores, não quantificáveis e logicamente demonstráveis.<sup>367</sup>

Neste momento é perceptível a opção, no primeiro capítulo deste trabalho, em se desenvolver os antecedentes lógicos na existência da ciência e, especificamente, na existência da Ciência Jurídica.

Não tendo, simplesmente, como reduzir o direito à norma, ou mesmo à jurisprudência, ou a qualquer outro elemento exclusivista, procurou-se demonstrar de que forma o Direito pode ser entendido. Assim se justifica a seção 1.3, onde se procurou delinear um conteúdo mínimo, imprescindível para um conhecimento racional, portanto passível de um ensino efetivo, do fenômeno jurídico.

Vicente Barreto novamente ratifica o posicionamento adotado neste trabalho: **“Verificamos que o problema do ensino do direito encontra-se no fato de que o sistema de ensino não se encontra adaptado à natureza do objeto de ensino, em virtude da própria crise na concepção do direito.”**<sup>368</sup>(grifo nosso)

Assim, Barreto demonstra a desorientação do ensino jurídico devida à falta de uma determinação mais precisa do fenômeno jurídico. Conclui o autor: “As tentativas exclusivamente operacionais e tecno-didáticas acabam fatalmente em fracasso porque não se baseiam em um firme pressuposto teórico [...] **o verdadeiro problema, qual seja o da natureza do direito e, portanto, do seu ensino.**”<sup>369</sup>(grifo nosso)

Inocência M. Coelho também apresenta uma relevante posição que corrobora o exposto neste trabalho:

Esse excesso de disciplinas obrigatórias [criticando a falta de coordenação entre as disciplinas], por outro lado, **dispersa o aluno, impedindo-o de concentrar-se não apenas no aprendizado daqueles conteúdos mínimos** indispensáveis à sua formação profissional, como também – o que é mais grave – no estudo dos **princípios fundamentais da ciência jurídica**, que, se assimilados corretamente, serviriam de bússola para uma segura orientação no cipoal dos dispositivos legais em vigor.<sup>370</sup>  
(grifo nosso)

<sup>367</sup> BARRETO, Vicente. Idem, p. 77.

<sup>368</sup> BARRETO, Vicente. Idem, p. 78.

<sup>369</sup> BARRETO, Vicente. Idem, p.83.

<sup>370</sup> COELHO, Inocência M. *A Reforma Universitária e a Crise do Ensino Jurídico*. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Encontros da UnB*. Ensino Jurídico. p. 75.

Então, a busca da seção 1.3 deste trabalho foi justamente a apresentação de uma visão epistêmica, racional, do fenômeno jurídico. Apresentou-se ser o Direito necessário para a vida gregária, utilizando-se da norma enquanto instrumento de realização de um conjunto de valores que, plasmados na sociedade, atingiram um grau de concreção indisponível à consciência humana individual. Por esses valores serem indisponíveis, indicou-se a heteronomia do Direito.

Ainda, enquanto formação da indigitada “bússola”, demonstrou-se o Direito existir em função de valores que, pela sua historicidade, são mutáveis conforme se demonstre a cultura humana em determinado momento. Por isso não seria possível um ensino jurídico que apenas abarcasse o *status quo* das normas em vigor, posto estas serem mutáveis.

O verdadeiro ensino jurídico deve explicitar ao educando que as fontes do Direito podem ter seu conteúdo modificado, que a própria Constituição pode ser alterada, ou substituída, mas o fenômeno jurídico permanece hígido quando epistemicamente delineado.

Então é imprescindível ao jurista compreender que o Direito atende a uma função específica, qual seja: realizar os valores mais relevantes na esfera social.

Novamente, cita-se José Eduardo Faria. Esse também apresenta uma consideração relevante a fundamentar o exposto: o conhecimento do objeto gera expectativas cognitivas. Quer dizer:

Nesse sentido, o conhecimento passou a ser visto como atividade capaz de servir de mediação entre a realidade e a resposta comportamental do indivíduo, o que nos permite dizer que o conhecimento gera expectativas cognitivas, ou seja, estruturas adaptativas que diminuem ou controlam a angústia dos atores sociais perante a complexidade social. [...] Ensinar, portanto, não é apenas transmitir informação, mas, ao mesmo tempo, dar seu cometimento, isto é: fixar seu sentido. Daí, consequentemente, a idéia de que os intelectuais são os responsáveis pela organização da cultura, na medida em que trabalham com questões que, na sua essência, indagam suas próprias condições de possibilidade.<sup>371</sup>

Ou seja: conhecer o objeto é determinar o seu limite de possibilidade. Determinado esse limite, a expectativa cognitiva é consequência direta por limitar a angústia dos atores sociais, fixando o sentido dos objetos passíveis de serem conhecidos, e então, ensinados.

---

<sup>371</sup> FARIA, José Eduardo. Idem, p. 109-110.

Na seção 1.3 deste trabalho, sob o título “o fenômeno jurídico”, se apresentou, com vistas a formar um conhecimento epistêmico do fenômeno jurídico, que: o Direito se manifesta quando determina condutas humanas; determinar condutas humanas é realizar ação social; logo, o Direito se exerce quando realiza ações sociais. Ainda citou-se Norberto Bobbio: “Ora, o que significa ter um direito? Significa, como veremos melhor em seguida, ter o poder de realizar uma certa ação.”<sup>372</sup>

As considerações apresentadas no primeiro capítulo tinham, exatamente, o escopo de apresentar as condições necessárias ao desenvolvimento da racionalidade. Especificamente, da racionalidade em relação ao fenômeno jurídico.

Ao se delimitar o fenômeno jurídico, demonstrando que seu pressuposto é a concreção de valores indisponíveis à coexistência social, e que esses valores só seriam protegidos com a utilização do poder e da ação social, instrumentalizados pela norma, buscou-se a delimitação de um conteúdo mínimo do objeto jurídico.

Esse conteúdo mínimo é pressuposto para o ensino jurídico. Não é possível compreender, muito menos ensinar o Direito, estando ausentes esses pressupostos.

Conhecidos os pressupostos objetivos e subjetivos para o ensino jurídico, quais sejam: a compreensão da problemática cultural e o conhecimento do objeto de ensino, buscar-se-á, na próxima seção, a demonstração de objetivos educacionais e exemplos de avaliações possíveis no ensino do Direito.

## 4.2 OBJETIVOS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO

Baseando-se na obra “Taxionomia de Objetivos Educacionais”,<sup>373</sup> apresentada em dois volumes, buscou-se expor uma série de objetivos exequíveis no ensino jurídico. Também foram apresentados exemplos de questões avaliativas que correspondessem ao respectivos objetivos educacionais. Estes exemplos de questões avaliativas possuem caráter meramente informativo e exemplificativo.

---

<sup>372</sup> BOBBIO, Norberto. *Teoria da Norma Jurídica*. p. 42.

<sup>373</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. *Taxionomia de Objetivos Educacionais*: domínio cognitivo. BLOOM, Benjamin S. *et alli*. *Taxionomia de Objetivos Educacionais*: domínio afetivo.



Note-se, apenas, que a apresentação da taxionomia foi simplificada para atender aos limites propostos nesta seção, qual seja: expor os objetivos educacionais decorrentes dos pressupostos filosóficos e científicos apresentados neste trabalho. Ratifica-se: não se pretende uma exposição exaustiva dos objetivos educacionais apresentados na indigitada obra.

Cada objetivo educacional pertence a uma determinada classe,<sup>374</sup> como convém a uma taxionomia. Necessário também destacar que, para atingir uma classe superior, deve o educando apresentar domínio das classes anteriores. Esses detalhes serão melhores explanados quando da apresentação dos objetivos e exemplos práticos de avaliação.

Sempre é importante lembrar, até justificando a relevância e utilidade dos conceitos dissertados nos capítulos pretéritos, que a taxionomia é um meio importante de definição de ações tendentes ao reconhecimento da educação no indivíduo. Essa educação deve ser resultado do ensino realizado, demonstrando-se o nível de serventia dos meios de ensino utilizáveis (expositivas, dialogadas, estudos de caso etc.).

Também se deve ter em mente que qualquer teoria educacional é somente instrumental. Ou seja, nunca será um fim em si mesmo, senão um conjunto de idéias que otimizem a relação de aprendizagem. E a avaliação se submete, peremptoriamente, a este princípio instrumental, não se compondo como um fim em si mesmo.

Dito isso, relevante conhecer que os objetivos de uma avaliação podem ser de três tipos diferentes (somativa, formativa e diagnóstica),<sup>375</sup> respectivamente: o conhecimento efetivamente apreendido pelo educando ao final de um ciclo (unidade) de ensino (somativa); a definição de subsídios tendentes à formação de novos procedimentos educacionais e *feedback* ao discente (formativa); e “a que compreende a determinação da presença ou ausência de conhecimentos anteriores, bom como de condições de aprendizagem (diagnóstica) se dão, concomitantemente, ao longo do processo ensino-aprendizagem.”<sup>376</sup>

---

<sup>374</sup> Note-se que foram utilizados os termos classe, categorias e nível indistintamente, conforme terminologia heterogênea exposta nas traduções.

<sup>375</sup> Cf. LEITE, Eduardo de Oliveira. *Sistemas de Avaliação de Conhecimento nos Cursos Jurídicos*. Obra não publicada. p. 02.

<sup>376</sup> LEITE, Eduardo de Oliveira. Idem, *ibidem*.

A avaliação somativa é relevante para se determinar a capacidade do aluno em poder avançar nos estudos, demonstrando que o domínio dos conceitos ensinados em um determinado ciclo permitirão ao educando elevar<sup>377</sup> a sua série de estudos.

Já a avaliação formativa tem o objetivo de determinar a retro-alimentação do sistema (no caso, o processo de ensinagem: ensino-aprendizagem). Retro-alimentar, *feedback*, é o conjunto de dados que se voltam ao sistema com o escopo de estabelecer um controle da atividade de ensino (ao docente), e de aprendizagem (ao discente).

A avaliação diagnóstica permitirá reconhecer, no aluno, quais conhecimentos efetivamente possui e qual a sua capacidade de aprendizagem. Extrapolando-se<sup>378</sup> o termo: com a avaliação diagnóstica é possível realizar uma previsão prognóstica. Ou seja: permitirá ao docente reconhecer os limites de aprendizagem do educando, impedindo uma expectativa falsa, por isso frustrante, em relação ao cognoscível pelo aluno. Esta avaliação pode ser determinante na escolha de objetivos educacionais possíveis a um discente específico, determinado.

Apenas é imperioso afirmar que, como qualquer prognóstico, este será precário não somente devido ao limite intrínseco da capacidade de diagnóstico<sup>379</sup> como, também, por consequência do poder humano de superação das suas próprias restrições ser incomensurável.

Deve-se conhecer estes escopos de avaliação para que se determine quais funções podem ser atribuíveis à avaliação. Conforme Bradfield e Moredock,<sup>380</sup> as funções<sup>381</sup> básicas da avaliação são:

Saber quais objetivos foram alcançados através da unidade de ensino projetada [diagnóstica-somativa]. Avaliar a evolução da aprendizagem do educando em direção aos objetivos marcados [diagnóstica]. Tentar analisar as causas que poderiam ter motivado a deficiência na obtenção das metas propostas [diagnóstica-formativa]. Revelar o nível de conhecimento e de formação alcançados pelo educando, durante um período letivo [somativa]. Aperfeiçoar os planos de ação didática [formativa]. Conduzir o educando,

<sup>377</sup> Elevar com sentido axiológico, ou seja: nesta avaliação poder-se-á definir se o educando tem capacidade e domínio suficientes a aprender conceitos mais complexos.

<sup>378</sup> Extrapolar no sentido que será apresentado nesta seção: determinar implicações e consequências.

<sup>379</sup> Afinal, sempre se diagnostica em um momento específico, sob determinadas condições.

<sup>380</sup> Nos termos apresentados por LEITE, Eduardo de Oliveira. Idem. p. 04.

<sup>381</sup> A relação das funções básicas de avaliação serão acompanhadas da sua respectiva relação com os seus objetivos, apresentados entre colchetes ao final de cada função, conforme aplicação subjetiva, realizada pelo autor deste trabalho.

com mais segurança, a alcançar os objetivos do ensino [diagnóstica]. Diagnosticar falhas no processo ensino-aprendizagem, a fim de melhor orientá-lo e reformulá-lo [diagnóstica]. Aprender com a experiência e não incorrer nos mesmos erros do futuro [diagnóstica].<sup>382</sup>

Considerados estes prolegômenos da avaliação: o seu caráter essencialmente instrumental; a sua capacidade de reconhecer a formação realizada no educando; o seu poder de estabelecer dados que orientem a atividade educacional ao docente e ao discente e a sua aptidão a gerar expectativas (objetivos) exequíveis de ensino, salienta-se que:

A tarefa do avaliador não é produzir relatórios tecnicamente impecáveis que aparecerão nos periódicos profissionais destinados a competir, pelo empoeiramento nas prateleiras de biblioteca, com miríades de periódicos encadernados. Em vez disso, o avaliador deveria engajar-se em atividades com valor para determinação que provoquem uma diferença no modo como realiza a educação. Esta posição se traduz numa atitude de coleta de dados que se enfoca na decisão.<sup>383</sup>

Vistos esses prolegômenos, reconhecida a necessidade e utilidade da avaliação, cabe conhecer os seis objetivos atinentes ao domínio cognitivo (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), que serão apresentados. Esses seis objetivos serão acompanhados de uma brevíssima explicação, seguidos de exemplo de questões para avaliação.

Posteriormente, comentários pertinentes aos objetivos afetivos serão realizados, demonstrando algumas possíveis utilizações desses objetivos no ramo jurídico.

Explicitadas essas advertências, desde logo é necessário se ater às considerações expostas por Hugo Gueiros Bernardes:

Admitida [...] a ambiciosa pretensão de totalizar o conhecimento jurídico em nível de graduação, [...] necessário concluir que o ensino jurídico [...] deve sofrer uma redução de seus objetivos didáticos, para adequá-los às reais possibilidades. Por um lado, a ampliação de horizontes culturais: por outro lado, a revisão do projeto para adequar os resultados, não apenas as exigências da atualidade, mas, sobretudo, às possibilidades práticas de formação.<sup>384</sup>

<sup>382</sup> LEITE, Eduardo de Oliveira. Idem, *ibidem*.

<sup>383</sup> POPHAM, W.J. *Avaliação Educacional*. p. 320-321, *apud* PAVÃO, Zélia Milléo. *Avaliação da aprendizagem: concepções e teoria da prática*. Curitiba: Champagnat, 1998. p. 35.

<sup>384</sup> BERNARDES, Hugo Gueiros. *O Ensino Jurídico e o Método: graduação e pós-graduação*. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Encontros da UnB*. Ensino Jurídico. p. 101.

Ou seja: é imperativo haver uma limitação real, pragmática, de objetivos educacionais, sob pena de impossibilitar a determinação de conteúdos que possam, realmente, ser exigíveis na graduação em Direito.

Assim, conforme o mesmo autor: para a graduação em Direito, uma limitação plausível é exigir que o discente, compreendendo os textos legais, jurisprudenciais e doutrinários, pratique “o *enquadramento jurídico* de situações-problema, dotados da virtude de forçá-lo à investigação multidisciplinar, sem outro propósito que não o de fundamentar suas conclusões.”<sup>385</sup>

“Enquadramento Jurídico”, na definição de Eduardo de Oliveira Leite, é: “transposição destes elementos [informação de ordem legal ou doutrinária] à realidade.”<sup>386</sup>

Ou seja: conseguir mostrar ao discente as fontes jurídicas e fazê-lo buscar respostas a problemas apresentados. “O curso jurídico que realizasse estes dois momentos de gradação na formação jurídica, já poderia ser considerado de muito bom nível.”<sup>387</sup>

Enfim, a conciliação da teoria com a prática é um escopo absolutamente razoável, e exequível, na determinação de um ensino de qualidade.

Note-se que esta conciliação atende às competências e habilidades exigidas na formação de um bacharel em Direito, conforme explicitado na seção 3.2 deste trabalho.

A utilização do estudo de casos foi uma proposta originariamente trazida pelo CEPED<sup>388</sup> (Centro de Estudos e Pesquisa no Direito). Essa técnica permite a conciliação da teoria com a prática ao selecionar controvérsias a serem dirimidas com a utilização do sistema normativo.

Assim, a técnica de estudo de casos permite, ao educando, a leitura, compreensão e elaboração de textos jurídicos. Ao realizar o *enquadramento jurídico*, a interpretação e aplicação do Direito também é privilegiada. A pesquisa das fontes do Direito, a utilização da terminologia correta, de raciocínio, argumentação, julgamento e tomada de decisões também são realizadas nesta forma de atividade pedagógica.

<sup>385</sup> BERNARDES, Hugo Gueiros. Idem. p. 104.

<sup>386</sup> LEITE, Eduardo de Oliveira. *A Aula em Direito*. In: *Seis Temas Sobre o Ensino Jurídico*. Getulino do Espírito Santo Maciel e João Bosco da Encarnação (org.). p. 31.

<sup>387</sup> LEITE, Eduardo de Oliveira. Idem, p. 32.

<sup>388</sup> LEITE, Eduardo de Oliveira. Idem, p. 22-23.

Apenas cabe destacar a subsidiariedade de qualquer atividade pedagógica em relação à exposição realizada pelo docente. Conforme já delineado, não é possível haver crítica, pesquisa ou tomada de decisões jurídicas se não houver um fundamento dogmático apresentado pelo educador. “Só é possível introduzir um discente na análise sistemática de fatos, estruturando-os adequadamente, depois de conhecê-los, valorá-los, hierarquizá-los, o que é feito em aula, sob a orientação – não imposição – e condução de um professor.”<sup>389</sup>

Este pressuposto pedagógico deve ser explicitado: para qualquer atividade educacional é imprescindível (exceto quando o aluno já demonstra domínio de conteúdo, o que desnatura uma atividade pedagógica) a aula expositiva.

A aula expositiva permitirá que o docente destaque os elementos que considere mais relevantes, além de poder direcionar as principais questões que possam surgir na exposição do tema.

A demonstração de uma visão global do conteúdo, a antecipação de erros de interpretação mais comuns, os necessários avisos e restrições interpretativas só podem ocorrer com a tradicional preleção docente.

Ainda que se possam buscar técnicas participativas e interativas, estudos de caso ou seminários,<sup>390</sup> continuará sendo necessário uma prévia explicação dos objetivos e métodos a serem utilizados na realização destas técnicas pedagógicas.

Ou seja: mesmo que não seja imprescindível o conhecimento de conteúdos ocorrer diretamente da aula expositiva, a orientação da conduta do corpo discente, para a realização de técnicas alternativas (estudo de caso e seminário), é fundamental.

Compreendidos esses prolegômenos, cabe reconhecer os objetivos educacionais e os respectivos exemplos de aplicação prática na atividade docente.

O primeiro objetivo educacional, que poderia se configurar mais como um pressuposto à educação, é o conhecimento.

Conhecimento, na indigitada taxionomia, é a “evocação, por reconhecimento ou memória, de idéias, materiais ou fenômenos. [O aluno] adquire e armazena informações que mais tarde necessita invocar.”<sup>391</sup>

<sup>389</sup> LEITE, Eduardo de Oliveira. Idem, p. 24.

<sup>390</sup> Não se tratará da técnica de ensino seminário.

<sup>391</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli. Taxionomia de Objetivos Educacionais*: domínio cognitivo. p. 55.

Assim, a aprendizagem da terminologia, de fatos específicos (datas, acontecimentos, pessoas, lugares, fontes de informação etc.), convenções, tendências e sequências, classificações e categorias, critérios, metodologia, princípios e generalizações, teorias e estruturas, é fundamental para a Educação no Direito.

Para este objetivo, apenas a aula expositiva é suficiente à realização do escopo, por se compor, estritamente, de conhecimento dogmático. Afinal, bastará ao educando o conhecimento da linguagem utilizada no Direito, além de fatos relevantes à realidade jurídica, para que as classes “conhecimento de terminologia” e “conhecimento de fatos específicos” sejam atingidas.

A avaliação neste nível exigirá, basicamente, o esforço de evocar, pelo discente, o conteúdo apreendido. Assim, a questão: o que é norma? Seria suficiente para verificar a aprendizagem do aluno, inclusive de forma objetiva (teste de múltipla escolha).

Note-se que neste nível não é exigido mais que a aquisição e armazenamento de informações as quais deverão o discente evocar quando avaliados. Assim, não se exigiria, enquanto objetivo educacional da classe conhecimento, especificamente, sobre convenções, tendências e sequências, classificações e categorias, critérios e metodologia, posto que:

Ela não envolve uso real dos modos e meios, mas o conhecimento da existência e possível uso destes (sic) modos e meios. As capacidades e habilidades que realmente compreendem sua utilização estão descritas nas classes 2.00 a 6.00 [compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação] da taxionomia.<sup>392</sup>

Também não se exigiria, neste nível, sobre princípios e generalizações, teorias e estruturas, porque: “Essas idéias e planos tendem a ser muito gerais e, por isso, são de difícil compreensão para o aluno.”<sup>393</sup>

Em suma, para o primeiro objetivo educacional, conhecimento, bastariam aulas expositivas e avaliação na forma de questionamentos objetivos sobre apresentação de definições, não se requerendo maiores elucubrações doutrinárias.

Outro objetivo educacional exigível no ensino jurídico é a compreensão. Na taxionomia:

---

<sup>392</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 59.

<sup>393</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 64.

“compreensão” refere-se àqueles *objetivos, comportamentos* ou *respostas* que representam um entendimento da mensagem literal contida em uma comunicação. Para alcançar esta compreensão, o estudante pode modificar mentalmente a comunicação, expressando-a em uma forma análoga que lhe é mais significativa.<sup>394</sup>

Esta classe se sub-divide em: translação (reorganização de uma comunicação em outra forma ou linguagem); interpretação (compreensão das relações entre várias partes, alcançando uma visão integral do conteúdo comunicado etc.) e extrapolação (determinar implicações, consequências etc.).

Para a compreensão, além de aulas expositivas, seriam úteis aulas participativas, abertas a questionamentos. A aula meramente expositiva não seria suficiente porque se exige do educando uma capacidade maior de elaboração intelectual.

Não é verossímil que um aluno consiga transladar, interpretar ou extrapolar apenas conhecendo doutrinas, teorias etc. Deverá o discente apresentar uma maior interação em relação ao objeto ensinado, exigindo-se participação na forma de questionamento, inclusive para orientar e limitar a imaginação do aluno em relação ao conteúdo exposto.

Como exemplo, de avaliação de translação, bastaria apresentar uma definição de algum objeto juridicamente relevante e pedir, ao discente, que apresentasse a definição em outros termos. Por exemplo: “a norma é bilateral-atributiva”, explique essa definição em outros termos.

Para a interpretação, exigir-se-ia uma maior atenção, apresentando várias definições de um mesmo objeto e questionando o que foi compreendido<sup>395</sup> enquanto elementos comuns dessas definições. Exemplificando: a norma é bilateral-atributiva; também é um modo de se exigir comportamento alheio. Interprete as duas definições e elabore uma definição que abarque esses dois fenômenos.

A extrapolação, para ser avaliada, necessitará apenas que o discente apresentasse consequências lógicas de uma definição. Assim, um exemplo de avaliação é a seguinte: a norma é bilateral-atributiva. Por que, nesses termos, não é possível a existência do direito à saúde?

<sup>394</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 77.

<sup>395</sup> Essa compreensão se utilize do método de abordagem indutivo, conforme explicado no primeiro capítulo.

A terceira classe de objetivo educacional é a aplicação. Essa classe envolve uma utilização mais refinada da atividade pedagógica. A aplicação é compreendida como: “Em um problema novo para o aluno, ele deverá aplicar as abstrações apropriadas sem que lhe tenha sido sugerido quais são estas abstrações ou sem que lhe seja ensinado como usá-las naquela situação.”<sup>396</sup>

Pode-se atingir o ensino desta classe ao se demonstrar de que maneira as normas se aplicam aos fatos. Assim, em uma questão de direito tributário (assunto não tratado neste trabalho, servindo apenas como demonstração de avaliação): apresentando-se vários fatos imponíveis (de maneira discursiva, em forma de prosa, sem analisar quais partes devem ser destacadas enquanto fatos imponíveis), perguntar-se-ia ao aluno em qual delas abarcaria a hipótese de incidência de imposto de renda. Cabe apenas destacar que a questão deve envolver algum assunto inédito ao aluno, senão configuraria, simplesmente, conhecimento.

A quarta classe de objetivo educacional é a análise.

A análise “[...] focaliza o desdobramento do material em suas partes constitutivas, a percepção de suas inter-relações e os modos de organização.”<sup>397</sup> Assim, a análise é destacada como análise de elementos, análise de relações e análise de princípios de organização.

A análise pode, então, compor-se de: desdobramento do material em suas partes constitutivas; explicitação das relações entre as partes constitutivas; e a “configuração e estrutura que unificam a comunicação total.”<sup>398</sup>

Para a avaliação destes objetivos, bastar-se-ia requisitar ao aluno que, em posse de uma sentença, ou acórdão, demonstrasse, respectivamente: onde há apresentação de fatos e onde ocorre a apresentação das normas que regulam os fatos (análise de elementos); após, deverá o discente demonstrar de que forma aquelas normas foram subsumidas aos fatos (análise de relações); ainda, caberá ao educando apresentar as consequências apresentadas pela sentença, demonstrando a regularidade da decisão com o sistema normativo vigente (análise de princípio de organização).

---

<sup>396</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 103.

<sup>397</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 123.

<sup>398</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 124.



A síntese é o quinto objetivo educacional do domínio cognitivo, envolve a “recombinação de partes examinadas em experiência anterior com materiais novos, os quais são reorganizados em um todo novo e bem integrado.”<sup>399</sup>

A síntese permite a expressão pessoal do educando, tornando-o ativo na produção de conhecimento, impelindo-o à “liberdade de ação e de pensamento, em contraposição à dependência.”<sup>400</sup>

Esse objetivo se divide em: síntese de uma comunicação singular, “transmissão de idéias [para alcançar] efeitos. [entende-se por efeitos] aceitação de uma idéia; motivação para o alcance de um propósito que o autor tem em mente”;<sup>401</sup> produção de um plano ou de um conjunto determinado de operações, “o produto ou o plano de operações deve satisfazer os requisitos da tarefa, que, em geral, são apresentados em forma de especificações ou dados.”<sup>402</sup>; e derivação de um conjunto de relações abstratas. Ou seja, “o aluno estuda dados ou fenômenos concretos, que devem ser classificados ou explicados [ou] deduzir proposições ou relações diversas com base em outras proposições ou representações simbólicas.”<sup>403</sup>

Para a avaliação de uma síntese de uma comunicação singular bastará apresentar ao aluno fatos e pedir que este apresente o conjunto normativo pertinente. Um exemplo adotável é o estudo de casos, o chamado *case study*. O *case study* pode ser entendido como “[...] a unidade de análise de um processo indutivo no estudo do direito [...]”<sup>404</sup> Ou seja: apresenta-se um caso, devendo este ser analisado e reconhecido em suas partes integrantes. Conhecidas as partes integrantes do caso, estas devem ser juridicamente interpretadas no sistema normativo vigente.

A capacidade do aluno em impor, em apresentar um procedimento de análise do caso corresponderá ao objetivo de um plano ou de um conjunto determinado de operações. Enfim, o aluno apresentar um procedimento tendente ao processo de “enquadramento” em um estudo de caso corresponderá à satisfação do objetivo educacional da produção de um plano ou de um conjunto determinado de operações.

<sup>399</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 137.

<sup>400</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 140.

<sup>401</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 143.

<sup>402</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 144.

<sup>403</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 145.

<sup>404</sup> BARRETO, Vicente. *Sete Notas Sobre o Ensino Jurídico*. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Encontros da UnB: Ensino Jurídico*. p. 76.

O “enquadramento” do caso ao sistema normativo corresponderá à síntese almejada no objetivo educacional “derivação de um conjunto de relações abstratas”.

Conforme já mencionado, é a conclusão final da realização de um trabalho de estudos de casos.

O último objetivo do domínio cognitivo, avaliação, é “o processo de julgamento acerca do valor de idéias, trabalhos, soluções, métodos, materiais, etc. realizados com um determinado propósito. Implica no uso de critérios e de padrões que permitem apreciar o grau de precisão, efetividade, economia ou suficiência de pormenores.”<sup>405</sup>

Este é o grau mais elevado dos objetivos educacionais do domínio cognitivo porque “uma das finalidades da educação é tornar mais consistentes as bases nas quais os julgamentos se apóiam.”<sup>406</sup>

Este objetivo é sub-dividido em: julgamentos em termos de evidência interna; e julgamentos em termos de critérios externos.

Para a avaliação do objetivo “julgamento em termos de evidência interna”, como exemplo, bastará, após ter sido realizado o estudo de caso, que o próprio aluno reveja o resultado atingido e avalie se este resultado é coerente e livre de contradições. Quer dizer: deverá o discente verificar se o resultado atingido no estudo de caso realmente foi corretamente analisado e confirmar se houve um correto enquadramento no sistema normativo vigente.

Já para a avaliação do objetivo “julgamento em termos de critérios externos”, deverá o educando verificar se o resultado atingido, a solução do caso, é economicamente viável ou se é adequado a algum critério determinado pelo professor.

Note-se que estes objetivos educacionais, conforme salientam os próprios autores, pretendem facilitar a comunicação entre educadores ao planificar um conjunto de atitudes esperadas dos alunos. Busca a avaliação da modificação de comportamento dos alunos, elevando a complexidade de suas ações conforme atingem novos patamares (objetivos).

Assim, cabe ratificar<sup>407</sup> que a taxionomia foi elaborada para servir de instrumental adequado e eficaz para promover a inteligibilidade e comunicabilidade

---

<sup>405</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 157.

<sup>406</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 158.

<sup>407</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 19.

dos objetivos que dever estar presentes na ação de ensinar, buscando-se a educação.

Esses exemplos de avaliação apenas serviram para demonstrar a aplicabilidade imediata do conteúdo exposto nesse trabalho. Afinal, se o discente não compreender a lógica ou a epistemologia, não poderá realizar nenhum ato além do mero conhecimento.

Também, faltando ao aluno o discernimento de um método, não atingiria a capacidade de, por exemplo, atingir a realização de um plano para avaliação.

Em suma, os objetivos educacionais do domínio cognitivo exigem mais do que, meramente, o conhecimento. O primeiro capítulo, dedicado ao fenômeno jurídico, pretendeu, também, demonstrar que os pressupostos gnosiológicos servirão de base epistêmica para a produção intelectual do educando.

Da mesma forma, é relevante anotar, conforme explicitado pelos autores da taxionomia, que não há separação estanque entre os objetivos, sendo instrumentos pedagógicos que auxiliarão a atividade docente à produção do ensino que buscará o desenvolvimento da educação.

Mas os objetivos educacionais orientam o desenvolvimento de um currículo, sendo fundamentais para o planejamento das experiências que determinarão quais, e a consecução, dos escopos pretendidos pelo docente e pela instituição de ensino.

Visto isso, cabe salientar que também há objetivos educacionais no domínio afetivo. O domínio afetivo corresponde, enquanto comportamento esperado pelo educando, em aceitar ou rejeitar determinados valores, demonstrando interesse, apreciação, disposição ou tendências emocionais.

Os autores advertem da periculosidade (“O domínio afetivo é, em retrospecto, uma virtual ‘Caixa de Pandora’.”)<sup>408</sup> inerente à avaliação do domínio afetivo.

Afinal, “A educação dá acesso para possibilidades de livre escolha e decisão individual.”<sup>409</sup>

Assim, a “tentativa para persuadir e compelir o indivíduo a aceitar um ponto de vista ou crença específica”<sup>410</sup> pode ser considerada como doutrinação, o que

---

<sup>408</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo. p. 89.

<sup>409</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 16.

<sup>410</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, *ibidem*.

contradiz a própria idéia da educação ao restringir a capacidade individual de escolha, de liberdade.

Mas o fato é que a educação gera expectativas de socialização do indivíduo: “Como foi assinalado previamente, o processo de socialização, com o seu desenvolvimento de controles comportamentais, é um tópico com o qual o domínio afetivo está muito envolvido.”<sup>411</sup>

Conforme já expendido no segundo capítulo, a Educação é um princípio de conservação e transmissão da peculiaridade física e espiritual de um povo que atingiu um certo grau de desenvolvimento.

Assim, devem os profissionais da educação possuir meios de avaliar o grau de socialização do indivíduo. Este é um fundamento legitimador da taxionomia no domínio afetivo.

Além da socialização, “Um dos principais tipos de objetivos do domínio afetivo que são procurados como meios para os fins cognitivos, é o desenvolvimento do interesse ou motivação.”<sup>412</sup> Interesse e motivação para a produção intelectual, para a aprendizagem.

Em suma: “é desenvolver na criança [no educando] um interesse ao que está aprendendo e, com isto, um conjunto apropriado de atitudes e valores a respeito das atividades intelectuais em geral.”<sup>413</sup>

Afinal: “Conservar a ‘caixa’ fechada é negar a existência de forças motivacionais poderosas, que modelam a vida de cada um de nós.”<sup>414</sup>

Então, conhecer e procurar desenvolver as forças motivacionais que possam impelir o indivíduo à socialização e à busca de sua própria Educação é razão suficiente a obrigar o conhecimento, e utilização, do domínio afetivo enquanto objetivo educacional, principalmente em avaliação formativa e diagnóstica.

Mas, deve-se assumir o reconhecimento dos próprios autores da fragilidade conceitual na taxionomia dos objetivos educacionais no domínio afetivo:

Ainda não está evidente se o esquema de classificação apresentado no *Compêncio Segundo: O Domínio Afetivo*, é uma verdadeira taxionomia. [...] o nosso fracasso em completar o Compêncio do domínio afetivo e nosso

<sup>411</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 38.

<sup>412</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 57.

<sup>413</sup> BRUNER, Jerome. *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1960. p. 73. *Apud* BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 59.

<sup>414</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 90.

pessimismo a respeito da possibilidade de completá-lo satisfatoriamente [...]<sup>415</sup>

Sendo assim, preferiu-se uma interpretação e apresentação sintética dos objetivos educacionais do domínio afetivo. Uma exposição mais objetiva irá destacar os aspectos mais relevantes desta taxionomia e demonstrará a sua utilidade para a prática docente.

Além disso, a ampla margem de discussões sobre a legitimidade de haver um controle sobre o domínio afetivo do indivíduo poderia gerar tergiversações que desfocariam o objetivo deste trabalho: demonstrar os pressupostos filosóficos, lógicos e jurídicos para a existência de uma Educação Jurídica.

Assim, cabe destacar que a classificação dos objetivos educacionais do domínio afetivo está distribuído em cinco categorias: Acolhimento (Atenção), Resposta, Valorização, Organização e Caracterização por Um Valor ou Complexo de Valores.

Acolhimento corresponde à sensibilização, pelo discente, “pela existência de certos fenômenos e estímulos, isto é, que esteja disposto a acolhê-los ou a eles prestar atenção.”<sup>416</sup> Compreender a existência de valores nos objetos é a classe denominada percepção, espécie do gênero (categoria) acolhimento.

Esta classe, então, apresenta relevância pragmática imediata para o conhecimento dos objetos culturais. Afinal, perceber a existência de valores nos objetos é compreendê-los enquanto objeto cultural. Conforme já explicitado, a separação do domínio afetivo do cognitivo é problemática, posto esta avaliação, conforme o expendido em todo este trabalho, compor a classe conhecimento do domínio cognitivo, conhecimento de específicos (objeto cultural).

Ainda, nesta categoria (acolhimento), cabe ao educando perceber a existência de valores (positivos) em determinados objetos, tolerar ou não rejeitar esses valores e selecionar valores em determinado conjunto de objetos. Este comportamento é chamado “Disposição para Receber”,<sup>417</sup> a segunda espécie do gênero “Acolhimento”.

Veja-se: é relevante a avaliação deste objetivo posto o educando em Direito não poder rejeitar o estímulo dos valores fundamentais do Direito. Não seria

<sup>415</sup> BRUNER, Jerome. Idem. p. 9-11.

<sup>416</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 97.

<sup>417</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 106.

aceitável, por exemplo, que um estudante da seara jurídica negasse a relevância dos Direitos Fundamentais. Então, nas palavras do autor: “ainda estamos lidando com o que parece ser comportamento cognitivo.”<sup>418</sup>

Atenção Controlada ou Seletiva, terceira espécie do gênero “Acolhimento”, também se demonstra, mormente ao Direito, que possui, essencialmente, os valores no seu fenômeno, um domínio cognitivo. Obviamente, deve o discente prestar atenção em objetos culturais e selecionar, enquanto ente vetorial, os objetos com valores positivos e negativos. Fica, também, prejudicada a possibilidade de avaliação pelo domínio afetivo.

A segunda categoria, Resposta, significa não apenas o discente estar “disposto a prestar atenção, mas talvez seja correto dizer que está ativamente prestando atenção.”<sup>419</sup> Ou seja, é realizada a avaliação no nível da vontade do indivíduo, questionando o seu próprio vetor volitivo.

Essa categoria não comporta, exatamente, uma possibilidade de utilização prática no ensino jurídico no domínio afetivo por corresponder às necessidades inerentes à Educação Jurídica no domínio cognitivo.

Assim, o discente não pode ser controlado a apresentar qualquer volição específica em relação ao fenômeno jurídico, mas apenas apresentar a capacidade de avaliar, epistemicamente, o conjunto de conhecimentos referentes ao Direito.

Se fosse exigível as três espécies deste gênero “Resposta”, quais sejam: “Aquiescência na Resposta”, “Disposição para Responder” e “Satisfação na Resposta”, estaríamos nos arriscando em um terreno muito perigoso de doutrinação, controlando a liberdade do indivíduo, ficando prejudicado esta categoria enquanto passível de avaliação.

Note-se que, para a Educação Básica, estes objetivos são absolutamente relevantes, quiçá fundamentais, posto estar-se iniciando a socialização de um indivíduo que ainda não é responsável. Mas, para a Educação Superior, mormente o Direito, não é plausível avaliar-se um objetivo que compõe, exatamente, a esfera de liberdade do indivíduo adulto (lembrando-se sempre do binômio liberdade-responsabilidade).

Somente se considerado enquanto domínio cognitivo, tendo o aluno a capacidade de compreensão dos valores inerentes aos atos e aos objetos jurídicos,

---

<sup>418</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, *ibidem*.

<sup>419</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 117.

poder-se-ia avaliar estes quesitos. Mas, sendo de domínio afetivo, ficam incluídos na sua esfera de liberdade, prejudicando a existência de avaliação.

Já a terceira categoria, Valorização, é passível de apresentar interesse ao ensino jurídico. A sua definição é expressa nos seguintes termos:

O comportamento categorizado neste nível é suficientemente consistente e estável para ter assumido as características de uma crença ou de uma atitude. O que aprende manifesta seu comportamento, com consistência suficiente, em situações apropriadas, que vem a ser percebido como adotando um valor. [...] Nesse nível, todavia, não estamos preocupados com as relações entre valores, porém mais com a internalização de um conjunto de valores especificados, ideais.<sup>420</sup>

Esta categoria é subdividida em “Aceitar”, “Preferir” e “Cometer-se” (confiar) a um valor.

Independentemente dos valores que o indivíduo possua, afinal é vida privada da pessoa adulta, onde não caberia ao Ensino Jurídico interferir diretamente, quanto menos avaliar, é plausível exigir-se este tipo de avaliação para a compreensão do que o educando realmente compreende ser o Direito.

Para aclarar o assunto basta imaginar um estudante de Direito que não acredite (aceite) que a ciência jurídica possa realmente dirimir, ou controlar, as inevitáveis lides sociais. Note-se que se trata da ciência jurídica, não de um determinado sistema normativo.

Mesmo que o educando não acredite que o atual conjunto de normas possa ser uma solução adequada para a coexistência social, necessitando-se de mudanças legislativas e jurisprudenciais, deve o discente internalizar (preferir) que o Direito é um sistema destinado à pacificação e controle social. Não internalizando (cometer, confiar) esses valores, ou seja, não valorando este aspecto do Direito, o discente estará cultivando a hipocrisia e um completo niilismo intelectual, o que seria pernicioso para o aluno e para o seu próprio futuro.

Conhecido o pressuposto de que este entendimento é meramente especulativo, com as devidas e necessárias cautelas, uma avaliação formativa pode ser útil para a conformação de um sistema pedagógico, ou técnica específica, que permita ao estudante reconhecer, independentemente das fragilidades que algum

---

<sup>420</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 139.

específico sistema normativo possua, o Direito é, por excelência, o instituto destinado à preservação da sociedade e da pacificação dos povos.

Este é um conteúdo mínimo para o conhecimento do objeto, e ensino, jurídico.

A quarta categoria, Organização, que corresponde à organização de valores, a compreensão de suas inter-relações e a sua hierarquização, apenas teria relevância se fossem utilizados para a sua aplicação no sistema normativo. Considerando que este objetivo educacional, no domínio afetivo, apenas se refere aos valores internalizados na consciência individual, não é perceptível uma utilidade pragmática no ensino jurídico, posto a já mencionada liberdade do Homem adulto.

A quinta categoria, Caracterização por Um Valor ou Complexo de Valores, é compreendida da seguinte maneira:

Neste nível de internalização, os valores já têm um lugar na hierarquia de valores do indivíduo, são organizados em algum tipo de sistema consistente, têm controlado o comportamento do indivíduo por um tempo suficiente, a que ele se adaptou para comportar-se desta maneira; e uma evocação do comportamento não mais suscita emoção ou afeto, exceto quando o indivíduo é ameaçado ou desafiado.<sup>421</sup>

Esta categoria está subdividida em Direção Generalizada e Caracterização, significando, respectivamente: “predisposição para agir de uma determinada maneira”<sup>422</sup> e determinação da “visão que a pessoa tem do universo, à sua filosofia de vida, ao seu *Weltanschauung* – um sistema de valores que tem, como seu objeto, o conjunto do que é conhecido ou conhecível.”<sup>423</sup>

Ou seja: esta categoria indica, realmente, o que já foi definido como sendo a Educação: auxiliará para que o educando promova a sua própria liberdade ao reconhecer a existência de valores, virtudes e meios de ação para a realização de sua própria felicidade.

Mas, conforme os próprios autores advertem: “Realisticamente, a educação formal geralmente não pode atingir este nível, pelo menos em nossa sociedade.”<sup>424</sup>

E não é possível por uma razão já explicada neste trabalho: o ensino depende da atividade docente, mas a Educação é responsabilidade do discente.

<sup>421</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 165.

<sup>422</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 166.

<sup>423</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 170.

<sup>424</sup> BLOOM, Benjamin S. *et alli*. Idem, p. 165.



Nas primeiras linhas da seção 3.3 lê-se: o ensino é atividade-meio para se atingir a Educação.

Sendo inexecutável, até teoricamente, exigir-se um estágio tão avançado de consciência individual, sendo apenas extremamente desejável, não é possível verificar-se, em avaliação, a realização deste mais nobre objetivo educacional. Ratifique-se: a atividade docente é de ensino, a Educação é responsabilidade do educando maior e capaz.

Mas os objetivos educacionais de domínio afetivo são extremamente relevantes porque explicitam a vontade do destino final de um verdadeiro educador: conseguir apresentar condições para que o educando possa, ao promover a sua educação, exercer a sua própria liberdade e escolher seus próprios valores.

**Cabe, ao professor, tentar apresentar e justificar que os valores da atuação consciente e responsável perante o mundo é a configuração de um Ser Humano digno e útil, sem suma, feliz.**

Enfim, apresentados os objetivos educacionais, demonstrados quais deles seriam exigíveis no ensino jurídico, concluir-se-á este capítulo demonstrando-se atividades práticas realizadas em sala-de-aula, demonstrando a utilidade e relevância dos conceitos e conteúdos apresentados neste trabalho.

É relevante rememorar que a expectativa deste trabalho é: fornecer subsídios teóricos a uma atuação discente ao demonstrar os limites e métodos epistêmicos que conformarão o conteúdo a ser lecionado; a compreensão do significado da Educação e do ensino com vistas a determinar os limites e escopos da atuação docente e a interpretação do regime jurídico aplicável ao ensino jurídico. Tudo para a demonstração dos pressupostos existentes à atividade docente.

#### 4.4 EXEMPLOS PRÁTICOS DE ATIVIDADE DOCENTE

Nesta derradeira seção procurará o autor deste trabalho demonstrar algumas das suas atividades docentes efetivamente realizadas. O momento oportunizará uma exposição de atuação real em prática educacional, evidenciando a necessidade dos pressupostos apresentados, além de indicar ações que realizam o ensino e promovem a Educação.

Conforme já expandido neste trabalho, há a necessidade de exposição lídima dos pressupostos ideológicos e filosóficos do professor para uma atividade docente legítima. A ausência desta advertência pode ser caracterizada como má-fé. Afinal, se o professor não demonstrar quais são os conjuntos teóricos que informam a sua prática, não compreenderá o discente qual ideologia o professor propugna.

Então, preliminarmente, o professor afirma sua ideologia, demonstrando estar convencido na existência da racionalidade e na utilização do conhecimento epistêmico como forma de superação da doxa.

Necessário informar que a atividade aqui demonstrada é utilizada para uma primeira explanação destinada a discentes ingressantes no curso de Direito. Compõe-se de uma aproximação do educando ao universo jurídico, expondo-se uma estrutura mínima necessária ao conhecimento racional do Direito.

Então, explicitado os paradigmas filosóficos e existenciais do docente, afirma-se a inerente necessidade humana de produzir conhecimento, não apenas como afirmação de sua própria racionalidade, mas como capacidade humana de transcender os meros sentidos e percepções imediatas.

Em seguida, pretende-se demonstrar a existência da percepção dos objetos. Conhecida esta percepção, mostra que a consciência humana busca dar um sentido ao conjunto de percepções recebidas.

Para a existência de sentido, é necessário submeter-se à lógica, não sendo possível buscar um sentido e construir teorias que não possuam higidez interna, ou seja: deve ser o conjunto de idéias coerente e não contraditório.

Obviamente, a relação lógica é condição necessária, mas não suficiente. Afinal, sempre haverá um conjunto de idéias que sejam compatíveis entre si mas completamente alheias à realidade. A questão relevante é buscar conhecer o *modus in rebus*, ou seja, o modo da coisa. Saber o que é o objeto e conhecer a quais leis (explicativas ou compreensivas) este deve se submeter.

Então, busca-se informar aos discentes quais são as formas de produção intelectual que permitem a produção de uma teoria. Neste momento, a explicitação dos métodos de abordagem são fundamentais, pois demonstram os métodos hodiernamente utilizáveis para a produção epistêmica.

Conhecidas as condições de produção científica, procura o docente informar o princípio ao qual se submete o Direito. Demonstrado que na área jurídica não se

buscam conexões causais, mas relações finalísticas, evidencia-se o divórcio metodológico entre ciências da natureza e ciências da cultura, ou do espírito.

Conhecido este divórcio, mostra-se que as ciências do espírito são atualizadas, realizadas, quando existe uma ação humana. Então, cabe saber qual é o elemento norteador da ação humana.

Ou seja, necessita-se demonstrar a qual objeto se refere a ação humana. Demonstrado ser o objeto cultural produto da ação humana, busca-se evidenciar que este objeto é realizado a partir da existência dos valores.

Após a explanação das características dos valores, demonstra-se que a ação humana racional é orientada por valores, sendo o valor o seu ente vetorial.

Explica-se que o valor implica numa tomada de posição do homem, uma escolha entre várias possíveis. Assim, demonstra-se o significado da liberdade e o seu corolário, responsabilidade.

Então, ao se voltar ao objeto de estudo, o Direito, mostra-se que o Direito tem um sentido específico, determinado pelas ações que nele se fundamentam. Esse sentido é o da preservação da sociedade.

Assim, valores como justiça, igualdade, paz, ordem, segurança etc., orientam a ação humana na produção do Direito. Sempre lembrando que é uma produção cultural, espiritual, demonstra-se que o Direito existe com uma carga teleológica específica: a indigitada preservação social.

Conhecidos esses fatores, pressupostos à existência do Direito, demonstra-se o utilizar instrumentos para atingir seus objetivos. O principal instrumento é a norma.

Para definir a norma, demonstra-se a sua bilateralidade e atributividade: somente o credor terá direito a perceber uma determinada importância se houver um devedor com o dever de quitação; apenas teremos direito a um meio-ambiente ecologicamente equilibrado se tivermos o dever de não intoxicá-lo indevidamente.<sup>425</sup>

Explica-se que o Direito somente se realiza possuindo o poder, a capacidade de exercício de ação social, restando à dominação a capacidade de atualizar os direitos e deveres.

Enfim, mostra-se, pela bilateralidade, que a existência de um direito está subordinado a existência de um dever. Então, compreende-se que a capacidade de

---

<sup>425</sup> Ou abusivamente, afinal, a atividade humana, inevitavelmente, prejudica o meio ambiente, daí a questão de desenvolvimento sustentável etc.

impor deveres, na verdade, é o pressuposto da possibilidade da existência de direitos.

Compreendidos esses pressupostos, evidencia-se que o conjunto normativo deve atender aos pressupostos lógicos, devendo estar ausente de contradições e incertezas. Assim, compreende-se o significado de sistema (conjunto principiologicamente organizado), de um conjunto de normas que instrumentalizam o Direito a exercer a sua função: preservação social.

Note-se que não se expõe o educando, neste primeiro momento, aos regimes jurídicos existentes. Apenas se demonstra, fenomenologicamente, a existência do Direito.

Realizada esta pequena introdução, pede-se aos alunos que apresentem as suas percepções em relação ao fenômeno jurídico. Ou seja: os próprios discentes apresentam as suas idéias em relação ao Direito. Há meramente um questionamento aos alunos sobre quais fenômenos estes imaginam serem relacionados ao Direito.

Essas idéias são escritas no quadro, abstraídas de qualquer pré-julgamento (uma espécie de *epoqué* fenomenológico). Então, após os discentes terem apresentados todas as suas percepções, busca-se a redução eidética, a busca do *eidos*, da essência do objeto chamado Direito.

Inevitavelmente, o fenômeno jurídico fica reduzido aos fatos (ação social), valores e normas, acrescentados de poder e linguagem enquanto intermediadores da realização do fenômeno jurídico.

Realizado este trabalho, a apresentação da Teoria Tridimensional do Direito é intuitiva, sendo prontamente assimilada pelos educandos.

Ao se tratar, especificamente, de regimes jurídicos, normalmente o procedimento utilizado se inicia com a formulação do problema, ou seja, da definição dos fatos (sempre apresentados pelos discentes, para gerar a atenção). Por exemplo: ao se tratar da existência de crimes, epistemicamente, percebe-se a necessidade de desvalorar e reprimir condutas. Assim, deve-se buscar a compreensão da tipicidade, da antijuridicidade e da culpabilidade, pressupostos lógicos, no sistema normativo baseado na doutrina analítica, para a existência de crime.

Após, com os fatos sedimentados, por exemplo, homicídio, busca-se reconhecer as normas que regulam este fato e a jurisprudência aplicável. Caso não

houvesse regras específicas (pois para esse exemplo existem), buscar-se-iam os princípios. Note-se que esta atividade sempre necessita da orientação docente.

Sendo possível a atividade crítica, esta é posterior à dogmática. Conforme já exposto, citando-se Karl Popper: “A crítica tem de ter, previamente, algo que criticar e isso, supunha eu, devia ser o resultado de um pensamento dogmático.”<sup>426</sup>

Assim, busca-se realizar uma atividade docente baseada pelo princípio da evidência e da busca inicial de construção dogmática. Note-se, entretanto, que essa busca de formação dogmática está orientada para a superação da mera exegese<sup>427</sup> e para a geração de uma teoria, um conjunto de idéias que possa, posteriormente, ser criticada e superada, com vistas à produção da almejada dogmática crítica.

Em suma: esse capítulo procurou apresentar as condições objetivas (pouco auspiciosas), e subjetivas (determinação do objeto, legitimando o primeiro capítulo) do ensino jurídico.

Após, buscou-se compreender quais objetivos educacionais são possíveis na realização do ensino do Direito. Mostrou-se a completa adequação de objetivos educacionais de domínio cognitivo, acompanhados de exemplos. Comentou-se sobre os objetivos educacionais de domínio afetivo, mostrando a utilidade de sua compreensão, mas não aplicação, devido à limitação imposta pela existência da liberdade em adultos responsáveis.

Também se apresentou a questão da avaliação, momento fundamental para a verificação da realização do ensino, rogando-se que este se converta na Educação do indivíduo.

Concluiu-se o derradeiro capítulo com a exposição prática de uma atividade docente real, demonstrando a utilidade e relevância dos conceitos apresentados neste trabalho.

---

<sup>426</sup> POPPER, Karl. Autobiografia intelectual. Apud: FEIJÓ, Ricardo. Metodologia e filosofia da ciência. Aplicação na teoria social e estudo de caso. São Paulo: Atlas, p. 46.

<sup>427</sup> VILLELA, João Baptista. Os Cursos de Pós-Graduação em Direito e a Superação da Idade Exegética. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Encontros da UnB. Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1978-1979. *passim*.

## CONCLUSÃO

Buscou-se, nesta dissertação monográfica, compreender o arcabouço teórico que, necessariamente, deve envolver o ensino jurídico.

Assim, partiu-se de pressupostos evidentes, apodicticos, quais sejam:

A evidência da percepção. Não é concebível negar-se que o Ser Humano tenha a percepção. Se esta percepção é verdadeira etc., torna-se outra questão, mas a evidência é incontestável: há a percepção, origem da relação com o mundo.

Então, vencido este fato, cabe ao indivíduo reconhecer a sua própria inteligência. O Ser Humano deve aceitar que necessita buscar o conhecimento. Este não ocorre naturalmente, mas sim culturalmente, implicando em formação teórica e doutrinária, as quais buscou-se demonstrar.

Visto que a pessoa busca o conhecimento, explicitou-se sobre as formas de se vencer a doxa e encontrar a episteme. Demonstrou-se os principais métodos de abordagem, explicitando de qual maneira a ciência constrói os seus sistemas teóricos, as suas teorias. Essas teorias compõem o conteúdo a ser lecionado, sendo um pressuposto conhecer as condições de formação para gerar, no discente, a compreensão da origem do conhecimento que se pretende expor.

Em seguida, dissertou-se sobre o destino da consciência, o segundo elemento que compõe, junto com o indivíduo, a percepção: o objeto.

Ao se tratar de objetos, mostrou-se a sua taxionomia. Tratou-se dos objetos naturais, físicos e psíquicos, dos objetos ideais e dos objetos culturais. Demonstrou-se que os objetos culturais compõem a classe de objetos aos quais a análise do Direito deve recair.

Necessariamente, o Direito é um objeto cultural. É possível ser analisado de outras formas, as quais foram renegadas, buscando-se demonstrar a necessidade de compreensão do Direito enquanto objeto cultural pela inevitabilidade do valor na ação humana, axioma nesta compreensão epistêmica do fenômeno jurídico.

Não se entra em discussão, neste momento, se a necessidade gregária humana é natural, mas a criação de um instituto que permita, aprimore ou controle essa vida gregária, a sociedade, é um objeto cultural. Quer dizer: mesmo que se analisasse o Direito enquanto instituto natural, instintivo do Ser Humano, a jurisprudência, enquanto Ciência do Direito, é um objeto cultural. É fruto da intervenção humana na realidade, inclusive no próprio Direito.

Logo após, tratou-se sobre valores. A axiologia é um conceito fundamental em todo o trabalho. Os valores são entes vetoriais na atuação humana. Todo indivíduo age, comissivamente ou omissivamente, em função de algum valor, conscientemente ou não.

Então, tratou-se de esmiuçar o conceito valor, explicar o seu significado, as suas características e a sua função. Demonstrou-se ainda: ontologicamente o valor é deontológico.

O valor nos permite reconhecer a direção das ações humanas ao demonstrar que a atividade do indivíduo está orientada a fugir dos desvalores, valores negativos, e a buscar os valores, valores positivos.

Superada esta questão, foi-se buscar as evidências que informam a existência do Direito e a sua diferença em relação a outros institutos que permitem, aprimoram ou controlam a vida em sociedade. Ou seja, buscou-se o seu gênero próximo e a sua diferença específica.

Assim, notou-se que o Direito existe enquanto fenômeno quando determina a ação social. No momento em que o Direito estabelece que alguém, inclusive o Estado, assunto delibado no próximo capítulo, tem o poder de exigir, legitimamente, um comportamento alheio, percebe-se o Direito. Foi comentado que não é apenas a capacidade de coerção que caracteriza o Direito. O Direito existe em função de valores que são indisponíveis à consciência do indivíduo. Ou seja, a heteronomia do fenômeno jurídico.

Veja-se, não se buscou apenas trazer conceitos prontos e acabados da teoria jurídica, mas tentou-se demonstrar, apodicticamente, o fenômeno jurídico. Essa busca caracterizou o capítulo. Não se baseou, exclusivamente, em alguma teoria específica, mas investigou-se os fenômenos de forma direta, lídima. Senão vejamos:

Demonstrou-se que o Direito existe em função da sociedade, não em função da consciência individual. Isto permite a superação entre o Direito enquanto fenômeno e o Direito enquanto Ciência. Assim, foi apresentado que o fenômeno jurídico existe para a preservação dos valores mais caros e indisponíveis ao indivíduo, permitindo a coexistência social.

Então, para que os valores eleitos por determinada sociedade (vide preferibilidade e historicidade dos valores) sejam preservados, demonstrou-se a

necessidade da existência de um instrumento que permitisse à pessoa reconhecer e respeitar estes valores. Assim, conceituou-se a norma.

A norma é objeto ideal, bilateral-atributivo, demonstrando-se que a relação jurídica é um nexo de polaridade e implicação entre, no mínimo, dois sujeitos.

Esta polaridade é a relação entre um sujeito possuir um direito e o outro possuir um dever. A implicação ocorre porque apenas existe algum direito na medida em que houver algum dever.

Além de bilateral, a norma é atributiva, ou seja, atribui direitos e deveres. Estes deveres, para serem realizados, quando não o são voluntariamente, necessitam de algo, de um conceito perceptível que possa impor a realização deste dever. O conceito é o poder, elemento fundamental para a atuação real-concreta do Direito. Percebeu-se que o termo “dominação” reflete melhor o conceito apresentado por representar a atuação do poder na conformação das ações socialmente relevantes dos indivíduos.

Conheceu-se que a norma constitui um valor ao determinar condutas. Essas condutas são permitidas, obrigatórias ou proibidas conforme atendam a um valor específico eleito pela sociedade.

Assim, demonstrou-se o fenômeno jurídico enquanto garantia de ação social. Ainda foi apresentado uma definição própria do autor deste trabalho: tecnologia estratégica de coexistência social. Tecnologia porque, hodiernamente, é fruto de uma ciência destinada a produzir instrumentos de atualização fenomênica. Estratégica porque tem um objetivo a cumprir, qual seja: realizar valores. Destinado à coexistência social porque o Direito não existe como mero capricho da cultura, mas como elemento fundamental, possibilitador da inafastável vida gregrária do ser humano.

Obviamente, esta é uma visão dentre as várias possíveis dentro da Ciência do Direito, mas foi demonstrada fenomenologicamente, apresentando, apodicticamente, um conceito suficiente para que se possa compor um conteúdo a ser lecionado no ensino jurídico, escopo deste trabalho.

Assim, sendo o objeto deste trabalho a Educação Jurídica, conhecido o Direito, estudou-se a Educação. Verificou-se que educar-se não é, apenas, ser instruído. Viu-se que o ensino, a instrução, são meios de se atingir a Educação. Mas a Educação é um fim em si mesmo, é a atualização de humanidade no indivíduo.



Reconhecido o conceito Educação, a partir de sua definição, percebeu-se que esta não poderia ocorrer estando ausente a linguagem. A linguagem é o próprio veículo, liame condutor da consciência com o seu meio, e até da auto-consciência.

Compreendida a inexorabilidade da linguagem enquanto conceito determinante para a Educação, para a cultura, e sendo este trabalho referente ao ensino do Direito, mais propriamente Educação Jurídica, investigou-se onde a linguagem teria o seu cerne enquanto elemento para a Educação.

Encontrou-se, nessa busca, o ensino escolástico: *trivium*. O *trivium*, composto pela lógica, gramática e retórica, compõe-se no mais apropriado conceito para se unir a educação com o ensino. Afinal:

A lógica é a compreensão da relação entre objetos. A gramática, entre conceitos. Já a retórica é a capacidade da pessoa em, utilizando-se da linguagem, conseguir realizar ações sociais.

Ou seja, o *trivium* satisfaz, especulativamente, todas as condições necessárias para a existência da Educação. Privilegia a inteligência e assume a condição primordial da linguagem para a existência, e atuação, humana.

Reconhecida a Educação, a linguagem e o *trivium*, voltou-se à busca fenomenológica que trouxesse os elementos que compõem o Direito e a sua relação com a Educação.

Assim, percebeu-se que o Ser Humano se educa porque vive em sociedade. E essa vida social se realiza pela linguagem, um produto social. Ao se analisar essa questão, examinou-se a sua relação com o objeto de estudo, a Educação Jurídica. Percebeu-se que o Homem é um ser gregário por natureza, que se comunica através da linguagem.

Então, o próximo passo foi, exatamente, apresentar o fenômeno social enquanto pressuposto da existência do Direito e da educação.

Visto que o Direito, enquanto tecnologia estratégica de coexistência social, conforme dissertado no primeiro capítulo, é o instrumento por excelência para a coletividade, notou-se, fenomenicamente, que o Direito regulamenta o conjunto de relações sociais existentes entre os indivíduos dentro de uma comunidade, a sociedade.

A sociedade forma, hodiernamente através do Estado, regimes jurídicos destinados a reger a sua própria existência em sociedade. Este conjunto normativo também regulamentará o ensino jurídico.

Então, o próximo passo teria que ser a compreensão do regime jurídico referente ao ensino do direito, visto que a organização estatal determina regimes jurídicos. Assim percebeu-se que o regime jurídico do ensino diferencia a Educação Básica de Educação Superior. Sendo o objeto de estudo a Educação Superior, preferiu-se comentar sobre a Básica no segundo capítulo, quando se delibou sobre o Estado, para isolar o cerne deste estudo, a Educação Superior em Direito.

No terceiro capítulo, buscou-se compreender a função da Universidade, *locus* do Ensino Superior, palco de formação e divulgação de idéias e conceitos.

Viu-se que o regime jurídico era norteado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta não é a única lei, nem a primeira, mas organiza o ensino no Brasil. Então, buscou-se conhecer de que forma a Educação Superior era normatizada

Compreendeu-se que o paradigma atual de regulação do ensino é denominado de “diretrizes curriculares”. Anteriormente, havia a normatização de currículo mínimo. Sendo essa normatização extremamente conservadora, estabelecendo, exatamente, quais disciplinas uma Instituição de Ensino Superior deveria exercer.

Mas esse excesso de regulamentação era prejudicial ao próprio ensino, embotando a Educação. Afinal, a sociedade é dinâmica, não aguarda a compreensão da norma curricular para exigir mudanças. Assim, substituindo o currículo mínimo, as diretrizes curriculares informam o atual sistema jurídico do ensino.

Esse novo sistema, ou paradigma, apenas informa um conteúdo, competências e habilidades, exigíveis ao egresso de uma instituição de ensino. Enumerou-se as competências e habilidades que compõem o conteúdo a ser ministrado aos educandos em Direito.

Ainda, sob o paradigma das diretrizes curriculares, que também determinam eixos de formação fundamental, profissional e prática, restou-se às instituições de ensino superior a liberdade de estabelecer seus currículos.

Conforme dissertado, havendo liberdade existirá responsabilidade. Então, garantiu-se a “flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino ao elaborarem suas propostas curriculares”. Ou seja: as instituições de ensino, sendo a “caixa de ressonância” das exigências culturais, estariam melhor habilitadas para realizar mudanças e adequar-se ao seu cenário local.

Assim, possuindo mais liberdade, a sua responsabilidade aumentará, sendo constantemente avaliada pelo Ministério da Educação.

Reconhecido o fenômeno, delimitado o local de sua manifestação, investigou-se sobre, propriamente, o ensino. Percebeu-se, entre os doutrinadores, a sua essencial problemática, resolvendo-se, conceitualmente, pela “ensinagem”: o ensino que se traduza em aprendizagem.

Dessa problemática, unida à inerente construção conceitual do Direito, viu-se que somente a busca de um ensino que partisse dos conceitos já existentes no indivíduo poderiam permitir a real Educação de um Ser Humano.

Ou seja: pensando o educando enquanto mero depositário de conceitos, não haveria a possibilidade da ensinagem. O necessário é trazer a vontade do indivíduo para que, com seu próprio esforço intelectual, busque o conhecimento científico.

A responsabilidade do ensino está no educador, que deve trazer conceitos apreensíveis ao educando. Este, ao conseguir estabelecer conexão com os institutos, deve ter a vontade para a apreensão da verdade.

Apresentados estes conceitos, o derradeiro capítulo destinou-se à apresentação da pragmática no ensino jurídico.

Demonstrou-se os pressupostos objetivos e subjetivos do ensino jurídico, apresentando as condições historicamente pouco favoráveis à produção científica, portanto ao ensino, do Direito. Ao se compreender que o Direito é construído enquanto se imagina descobri-lo, havendo um problema no ensino do Direito em virtude da própria crise na sua concepção, percebeu-se que o primeiro capítulo foi dedicado à superação desta crise.

Assim, apresentada uma concepção mínima, possibilitadora da compreensão do fenômeno jurídico e de sua sujeição enquanto conteúdo a ser ensinado, buscou-se mostrar quais objetivos educacionais são exequíveis no ensino do Direito.

A demonstração de objetivos educacionais, de domínio cognitivo e afetivo, permitiu uma explicitação concreta da atividade docente, evidenciando quais pressupostos devem ser concebidos para a existência do ensino jurídico.

Mostrou-se que os objetivos educacionais de domínio cognitivo são plenamente aplicáveis ao ensino jurídico. Foram, inclusive, apontados exemplos concretos de avaliação que permitissem uma melhor visualização do conteúdo dissertado, demonstrando a utilidade e aplicabilidade dos conceitos trabalhados.

A relevante questão da avaliação, tratada neste último capítulo, compreendida em somativa, formativa e diagnóstica, permitem, respectivamente: o conhecimento efetivamente apreendido pelo educando ao final de um ciclo de ensino; a definição de subsídios tendentes à formação de novos procedimentos educacionais e *feedback* ao discente; a avaliação diagnóstica permitirá reconhecer, no aluno, quais conhecimentos efetivamente possui e qual a sua capacidade de aprendizagem.

Também foram apresentadas formas de ensino (expositiva, dialogada e estudo de caso), que atenderiam aos objetivos expostos no capítulo.

Findou-se o trabalho com exemplos práticos de atividade docente para discentes ingressantes em um curso jurídico, demonstrando soluções à orientação da conformação de um ensino do Direito que permitisse a Educação Jurídica.

Resumindo:

Este trabalho pretendeu apresentar os pressupostos de uma atividade docente, dissertando-se sobre os modos de realização de conhecimento epistêmico, aplicando-os diretamente ao fenômeno jurídico. Também apresentou o significado do conceito Educação, distinguindo-o do ensino, instrução e adestramento.

Mostrou-se o regime normativo aplicável ao ensino jurídico, inclusive apresentando a sua evolução em relação ao anacrônico “currículo mínimo” para a moderna concepção de “diretrizes curriculares”, demonstrando que competências e habilidades exigíveis a um egresso de curso de Direito podem ser realizadas quando houver um planejamento adequado e uma execução consciente.

Ainda, ao concluir o trabalho, mostraram-se as condições objetivas, pouco auspiciosas, e subjetivas, problemáticas, para o ensino jurídico. Demonstrou-se, em todo o trabalho, recursos teóricos-conceituais que são úteis à superação dos problemas estruturais e epistêmicos existentes.

Ao final, apresentou-se uma descrição de atividade empírica, demonstrando como os conceitos apresentados são utilizados em atividade educadora real-concreta, revelando-se quais aportes são necessários para a existência do escopo último do ensino do Direito, a Educação Jurídica.

Assim, é possível concluir-se da possibilidade da superação dos crônicos problemas educacionais, necessitando-se da demonstração lúdica dos pressupostos presentes no ensino, tanto na formação teórica, conteúdo a ser ministrado em sala,

quanto da formação cultural, absorvedora dos valores existentes na sociedade e determinantes na vetorialidade da ação humana.

Em suma: a visão honesta, ainda que incompleta; a escolha consciente de paradigmas ideológicos e existenciais; o rigor científico; a precisão terminológica; o amor ao conhecimento; a busca, nunca alcançada, da verdade. Esses são alguns dos pressupostos necessários para o ensino, e aprendizagem, do Direito.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Christina de. *Ensinando Direito com Arte: o estudo de casos no Direito Civil Contemporâneo*. In: RAMOS, Carmem Lúcia Silveira et alli [org.]. *Diálogos sobre Direito Civil: construindo a racionalidade contemporânea*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

AQUINO, Tomás SANTO. *Sobre o Ensino (De magistro) e Os sete pecados capitais*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AQUINO, Tomás SANTO. *Verdade e Conhecimento*. Trad. Luiz Jean Lauand e Mário Bruno Sproviero. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ARENDT, Hannah et alli. *Quatro textos excêntricos*. Filosofia da educação. Trad. Olga Pombo. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

ARISTÓTELES. *Metafísica de Aristóteles*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1982

\_\_\_\_\_. *Política*. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. *Política*. s.l.: Libros en Red.com, 2004.

BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de Teoria do Estado e Ciência Política*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BLOOM, Benjamin S. et alli. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo*. Trad. Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1976.

\_\_\_\_\_. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo*. Trad. Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1972.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varriale et alli. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Teoria da Norma Jurídica*. Trad. Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. Bauru: EDIPRO, 2001.

\_\_\_\_\_. *Teoria do Ordenamento Jurídico*. 10 ed. Trad. Maria Celeste C.J. Santos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

BONAVIDES, Paulo. *Ciência Política*. 10.ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2004.

\_\_\_\_\_. *Teoria do Estado*. 5.ed. rev. ampl. São Paulo: Malheiros, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 193. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%E7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%E7ao.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei 9131, de 24 de novembro de 1995, que alterou a Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm) >. Acesso em: 20 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. Site da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências: Site da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10172.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES n.º 67/03. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces67\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces67_03.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES n.º 211/2004. Reconsideração do Parecer CNE/CES n.º 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces211\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces211_04.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES n.º 9/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2008.

BUARQUE, Cristovam. *A Aventura da Universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CALANZANI, José João. *Metáforas Jurídicas*: conceitos básicos de direito, através do processo pedagógico da metáfora. Belo Horizonte: Inédita, 1999.

COELHO, Luiz Fernando. *Introdução à crítica do Direito*. Curitiba: HDV, 1983.

CONFÚCIO. *Os Analectos*. Trad. Caudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MARCON, Telmo (org) In: *Educação e Universidade, Práxis e Emancipação*: uma homenagem a Elli Benincá. Passo Fundo: Ediup, 1998.

DALLA-ROSA, Luiz Vergílio. *Uma Teoria do Discurso Constitucional*. São Paulo: Landy, 2002.

DELACAMPAGNE, Christian. *A Filosofia Política Hoje*: idéias, debates, questões. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

DIGGINS, John Patrick. *Max Weber: a política e o espírito da tragédia*. Trad. Liszt Vieira e Marcus Lessa. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ECO, Humberto. *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. Trad. Mariarosaria Fabris e José Luíz Fiorin. São Paulo: Ática, 1991.

EINSTEIN, Albert. *Como Vejo o Mundo*. Trad. de H.P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FEIJÓ, Ricardo. *Metodologia e Filosofia da Ciência*: aplicação na teoria social e estudo de caso. São Paulo: Atlas, 2003.

FRANKL, Victor. *Em Busca de Sentido*. Trad. Carlos C. Aveline. São Leopoldo: Sinodal, 1985.



GREUEL, Marcelo da Veiga. *Experiência, Pensar e Intuição*: introdução à fenomenologia estrutural. São Paulo: UNIUBE, 1998.

HAMILTON, Edith. *O Eco Grego*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Landy, 2001.

HAUSER, Marc D.; CHOMSKY, Noam; FITCH, W. Tecumseh. *The Faculty of Language*: what is it, who has it, and how did it evolve?. SCIENCE, V. 298, 22 NOV. 2002. Disponível em: <www.sciencemag.org> Acesso em: 19.abr.2008.

HORTA, José Silveirio Baia. *Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. n. 104. jul. 1998,

HUSSERL, Edmund. *Conferências de Paris*. Trad. Artur Morão e António Fidalgo. s.l.: Lusofiapress. Disponível em: <www.lusofia.net>. Acesso em: 08.08.2006.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. 6 ed. 3ª tir.Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JAEGER, Werner. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001

LACAN, Jacques. *O Seminário, Livro 20: mais, ainda*. 2 ed. rev. Trad. M.D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

LANDIN FILHO, Raul (org.) *Filosofia da Linguagem e Lógica*. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

LEITE, Eduardo de Oliveira. *A Aula em Direito*. In: MACIEL, Getulino do Espírito Santo; ENCARNAÇÃO, João Bosco da (org.). *Seis Temas Sobre o Ensino Jurídico*. São Paulo: Cabral, 1995. (Temas Universitários)

\_\_\_\_\_. *O Papel do Plano na Produção Científica*. Tese apresentada ao concurso para provimento do cargo de professor titular de metodologia da pesquisa em ciências jurídicas. UFPR, 1994.

\_\_\_\_\_. *Sistemas de Avaliação de Conhecimento nos Cursos Jurídicos*. Obra não publicada.

LIMA, Francisco Meton Marques de. *O Resgate dos Valores na Interpretação Constitucional: por uma hermenêutica reabilitadora do homem com “ser-moralmente-melhor”*. Fortaleza: ABC Editora, 2001.

LOPES, Edward. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

MACEDO, Sílvio de. *Curso de Axiologia Jurídica: os valores jurídicos em novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1986.

MACHADO, Antonio. *Antologia Poética*. Madrid: Cotovia, 1999.

MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARTINS, Evandro Silva. *A Etimologia de Alguns Vocábulos Referentes à Educação*. Olhares e Trilhas – Revista de Ensino da Escola de Educação Básica da UFU. Uberlândia: ESSEBA. Ano VI, n.º 6, 2005.  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/viewFile/182/183>

MARTINS, José de Souza (org.). *Sociologia e Sociedade*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

MARQUES, Ramiro. *O livro das virtudes de sempre*. Ética para professores: Landy, 2001.

MIRIAN Joseph, Sister. *The Trivium: the liberal arts of logic, grammar, and rhetoric: understanding the nature and function of language*. Philadelphia, Pennsylvania: Paul Dry Books, 2002.

NUNES, Rizzato. *Manual de Introdução ao Estudo do Direito: com exercícios para sala de aula e lições de casa*. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Terceiro Milênio: perspectivas e metas*. Adaptado da Conferência Mundial sobre Educação Superior. Educação Superior no Terceiro Milênio: perspectivas e metas. 9 de outubro de 1998. Disponível em: <[www.onu.org](http://www.onu.org)> Acesso em: 12 mai. 2008.

\_\_\_\_\_. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nações Unidas no Brasil. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)> Acesso em: 01 fev. 2008.

ORTEGA Y GASSET, José. *Mision de la Universidad: Y Otros Ensaio sobre Educação Y Pedagogia*. Spain, Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial, 2004.

OS PENSADORES, Série. *Os Pré-Socráticos*: fragmentos, doxografia e comentários. São Paulo: Nova Cultural Ltda. 2000.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. Interlegis, comunidade virtual do Poder Legislativo. Disponível em: <[http://www.interlegis.gov.br/processo\\_legislativo/copy\\_of\\_20020319150524/20030616104212/20030616110115/](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030616104212/20030616110115/)> Acesso em: 28 jan. 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POPPER, Karl. *Lógica da Pesquisa Científica*. 16. ed. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REALE, Miguel. *Experiência e Cultura*. 2 ed. Rev. Campinas: Bookseller, 2000.

\_\_\_\_\_. *Filosofia do Direito*. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos do Direito*. 3 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

\_\_\_\_\_. *O Homem e seus Horizontes*. São Paulo: Convívio, 1979. p. 204.  
ROSSENSTOCK-HUESSY, Eugen. *A Origem da Linguagem*. Tradução: Pedro Sette Câmara, Marcelo De Polli Bezerra, Márcia Xavier de Brito e Maria Inês Panzoldo de Carvalho. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SALDANHA, Nelson. *Da Teologia à Metodologia*. Belo Horizonte: Del Rey, 1993.

SANTOS, Mário Ferreira dos. *Filosofia e Cosmovisão*. 2ª ed. s.l:s.e, 1955.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO, OREALC. *Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: UNESCO, OREALC. p. 28. Disponível em: <[www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)> Acesso em: 01 fev. 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Encontros da UnB*. Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1978-1979.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Régis Barbosa. Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.